**UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ”**
**DIN CHIŞINĂU**

*Cu titlu de manuscris*
*CZU 37.015.3 (043.2)*
*C 13*

**CALARAŞ CAROLINA**

# FUNDAMENTE PSIHOPEDAGOGICE DE FORMARE A DIRIGINTELUI CA MANAGER AL ACTULUI EDUCATIV

**SPECIALITATEA: 13.00.01. – PEDAGOGIE GENERALĂ**

**TEZA DE DOCTOR ÎN PEDAGOGIE**

*Conducător ştiinţific:*
**PAPUC Ludmila,**
**dr. în istorie, conf. univ.**

© *Autor:*
**CALARAŞ Carolina**

**Chişinău**
**2007**

**CUPRINS**

**Preliminarii**..... 3

**Capitolul 1. DIRIGINTELE CA MANAGER AL ACTULUI EDUCATIV DIN PERSPECTIVĂ PSIHOPEDAGOGICĂ**

**1.1.** Repere conceptuale privind managementul actului educativ realizat de diriginte..... 10

**1.2.** Caracteristica psihopedagogică a clasei/ grupului de elevi..... 15

**1.3.** Perspectivele analitice ale actului educativ şi specificul competenţelor dirigintelui racordate la clasa de elevi..... 23

**Capitolul 2. ACTIVITATEA DIRIGINTELUI ŞI OPTIMUL PSIHOPEDAGOGIC**

**2.1.** Activitatea dirigintelui: funcţii, roluri şi cultură ……..... 38

**2.2.** Profesiograma dirigintelui-manager al actului educativ în contextul formării iniţiale şi continue..... 49

**2.3.** Managementul imaginii şi activitatea educativă a dirigintelui..... 69

**2.4.** Proiectarea strategiilor educative aplicate în managementul clasei de elevi..... 75

**Capitolul 3. PROCESUL DE FORMARE A DIRIGINTELUI ÎN CALITATE DE MANAGER AL ACTULUI EDUCATIV**

**3.1.** Formarea iniţială a dirigintelui ca manager al actului educativ..... 90

**3.2.** Diagnoza şi prognoza: estimarea eficienţei tehnologiei de formare a dirigintelui ca manager al actului educativ..... 104

**3.3.** Autoeducaţia şi autoperfecţionarea dirigintelui în contextul educaţiei permanente 115

**Sinteza rezultatelor**..... 120

**Concluzii şi recomandări**..... 121

**Adnotare; termeni-cheie** (română, engleză, rusă)..... 125

**Bibliografie**..... 131

**Anexe**..... 141

**Glosar**..... 159

## PRELIMINARII

**Actualitatea temei.** Eficienţa actului educativ reprezintă rezultatul interacţiunii tuturor factorilor şi condiţiilor ce participă la desfăşurarea lui. Rolul fundamental al dirigintelui constă în coordonarea şi asigurarea unităţii tuturor influenţelor educative ce se exercită de către membrii colectivului pedagogic şi de către toţi factorii educativi antrenaţi în acest proces complex. Activitatea de coordonare realizată de diriginte se concretizează prin organizarea unui ansamblu de acţiuni educative de completare, valorificare şi sinteză a influenţelor educative, care s-au exercitat atît în cadrul instituţiei de învăţămînt cît şi în afara ei.

Exercitarea acestui rol presupune realizarea următoarelor obiective:

- cunoaşterea personalităţii elevilor şi orientarea lor în dobîndirea conştiinţei de sine;
- formarea unui comportament civilizat prin cultivarea moral-spirituală a elevilor;
- asigurarea succesului la învăţătură a elevilor şi orientarea lor spre autoeducaţie;
- formarea colectivului de elevi şi consolidarea sintalităţii acestuia;
- colaborarea cu părinţii în vederea eficientizării educaţiei familiale;
- colaborarea cu administraţia instituţiei în vederea orientării şcolare şi profesionale a elevilor.

Obiectivele nominalizate şi perspectiva valorificării conţinuturilor generale ale activităţii de formare/dezvoltare morală, intelectuală, tehnologică, estetică, psihofizică a personalităţii elevului demonstrează importanţa formării profesionale iniţiale şi continue a cadrului didactic în calitate de diriginte/manager al actului educativ prin prisma principiilor *educaţiei permanente.*

Demersul educaţional modern, amploarea ce o ia educaţia nonformală şi informală, deschiderea spre *noile educaţii* şi specificul activităţii dirigintelui preconizează o formare profesională care va lichida decalajul dintre pregătirea teoretică şi practică pentru exercitarea eficientă a funcţiilor de diriginte ca manager al actului educativ.

**Gradul de investigaţie a temei.** Funcţiile şi conţinutul acţiunilor dirigintelui la general sunt elucidate în manualele de Pedagogie şi Management educaţional doar ca un subcapitol al capitolului „Personalitatea profesorului” (Bontaş I., Cerghit I., Nicola I., Бабанский Ю. К., Подласый И. П., Столяренко Л. Д. etc.). Schimbarea în educaţie şi schimbarea în activitatea managerială şcolară sunt reflectate în lucrările mai multor cercetători: Cristea S., Ţoca I., Cojocaru V., Guţu Vl., Ţurcan T., Газман О. С. etc. Activitatea dirigintelui cu privire la formarea colectivului de elevi este elucidată în cercetările lui Froyen L., Iverson A., Bontaş I., Iosifescu S., Iucu B. Romiţă, Макаренко А. С., Сухомлинский В. А. etc.

Aspectul colaborării dirigintelui cu părinții (Bunescu Gh., Cosma T.), activitatea dirigintelui în contextul educației pentru familie (Cuznețov L.), curriculumul la dirigenție (Pâslaru Vl., Mija V., Parlicov E.), demonstrează necesitatea unei abordări psihopedagogice a problemei în cauză.

Conceptul educațional modern, curriculumul psihopedagogic universitar de bază (Guțu Vl., Pâslaru V., Negură I., Papuc L.) proiectează formarea profesională inițială ce ar înzestra studentul, viitorul pedagog cu competențe profesionale privind unele aspecte ale dirigenției la nivel teoretic general, însă aspectele praxiologice, axate pe managementul actului educativ, rămîn a fi abordate insuficient.

Problematica formării dirigintelui ca manager al actului educativ vizează două aspecte de referință: formarea inițială şi cea continuă. Complexitatea acțiunilor de formare derivă din dubla profesionalizare de profesor şi diriginte şi cadrul extins de responsabilități şi funcții.

Domeniul formării dirigintelui ca manager al actului educativ este marcat de un şir de necesități, contradicții şi disfuncționalități:

- schimbările socioeducaționale din republică implică o nouă viziune asupra pregătirii cadrelor didactice, axată pe principiile educației permanente şi valorizarea activă a cadrului formal-nonformal-informal;
- se observă necesitatea fundamentării competențelor profesionale de tip decident şi prospectiv, ce ar oferi dirigintelui posibilitatea să conştientizeze funcțiile şi rolurile sale în calitate de manager al actului educativ;
- calitatea relației diriginte-elev în condițiile democratizării societății solicită fundamentarea psihopedagogică a formării profesorului-diriginte ca manager eficient al actului educativ;
- se pune un accent tot mai mare pe autoeducație şi parteneriatul educațional, iar dirigintele în şcoală se află la incidența inițierii, promovării şi menținerii eficienței acestora;
- se declară tot mai insistent, dar se promovează încă insuficient principiul abordării sistemice şi permanente a educației adulților, copiilor, elevilor;
- în activitatea dirigintelui se ține cont de elaborarea obiectivelor, conținuturilor şi valorificarea tehnologiilor de educație a elevilor, dar şi aici se mai atestă rutina, empirismul şi stereotipizarea;
- instrumentele pedagogice de diagnosticare-desfăşurare-evaluare-pronosticare a activității dirigintelui sunt depăşite, nu corespund realității şi exigențelor pedagogiei postmoderne.

Aceste premise conturează **problema de cercetare:** caracterul nedefinit al fundamentelor psihopedagogice de formare a dirigintelui în calitate de manager al actului educativ.

**Obiectul cercetării** îl constituie procesul de formare inițială a studenților pedagogi şi cel de formare continuă a cadrelor didactice în calitate de diriginte/manager al actului educativ, ca factor de eficientizare a educării elevilor.

**Scopul cercetării** constă în elaborarea fundamentelor psihopedagogice de formare a dirigintelui ca manager al actului educativ în cadrul studiilor universitare şi în cadrul formării continue.

**Ipoteza cercetării:** Fundamentele psihopedagoghice de formare a dirigintelui ca manager al actului educativ vor corespunde conceptului postmodern de formare pedagogică inițială şi continuă, dacă:

- cultura generală şi cultura profesională a cadrului didactic vor servi drept repere esențiale de formare a competențelor manageriale din perspectiva dirijării actului educativ;
- formarea competențelor profesionale a dirigintelui ca manager al actului educativ va fi axată pe abordarea sistemică şi paradigmele pedagogiei postmoderne;
- competențele manageriale ale dirigintelui vor fi corelate cu principiile educației permanente, teoria educației cognitive, a modelului tridimensional şi a celui concentric de integrare a educației formale-nonformale-informale.

**Obiectivele cercetării:**

1) Studierea literaturii de specialitate, a experienței pedagogice şi stabilirea reperelor conceptuale privind formarea dirigintelui ca manager al actului educativ.
2) Determinarea fundamentelor psihopedagogice de formare a dirigintelui ca manager al actului educativ:
   - definirea funcțiilor, rolurilor dirigintelui ca manager al actului educativ din perspectivă sistemică;
   - elaborarea unui construct psihopedagogic care ar asigura eficiența analizei, diagnozei şi a pronosticării activității dirigintelui;
   - elaborarea matricei competențelor dirigintelui, a modelului profesiogramei;
   - elaborarea, implementarea şi validarea modelului pedagogic operațional de formare inițială şi de formare continuă a dirigintelui ca manager al actului educativ;
   - elaborarea algoritmului pedagogic sintetic al managementului clasei de elevi.
3) Elaborarea recomandărilor practice pentru conceptorii de curriculum universitar şi diriginții şcolari.

**Reperele epistemologice ale cercetării.** Investigația se bazează pe principii, legități, teorii, concepții, idei din domeniul pedagogiei, psihologiei, filozofiei, managementului educațional, sociologiei educației, noilor educații etc.

În mod special drept bază de cercetare au servit: paradigma ecologică şi principiul structurării sistemice a comunităţilor de învăţare (Clarke P.); concepţia abordării sistemice (Văideanu G.); teoria şi principiile educaţiei permanente (Lengrand P., Dave R.); teoria funcţiilor particulare ale actului educativ (Călin M.); teoria şi principiile managementului pedagogic (Cristea S., Patraşcu D., Cojocaru V., Ţoca I.); legităţile dezvoltării colectivului şcolar (Сухомлинский В. А., Bontaş I., Подласый И. П., Макаренко А. С.), legea dezvoltării ondulatorii a colectivului de elevi (Nicola I.); concepţia creării optimului educaţional şi modelul perspectivelor analitice (Jude I.); concepţia managementului antropocentric (Cojocaru V.); teorii, modele şi dimensiuni ale culturii generale şi profesionale, ce reflectă formarea iniţială şi continuă a cadrelor didactice (Guţu Vl., Platon C., Callo T.); concepţia comportamentului epistemic al profesionistului şi modelul personalităţii pedagogului (Mehedinţi S., Dogan M., Pahre R., Mândâcanu V.); concepţia abordării integralităţii în formarea profesională şi educaţia elevilor (Callo T.); concepţia formării iniţiale cu privire la elaborarea obiectivelor, conţinuturilor curriculumului universitar de bază (Negură I., Papuc L., Pâslaru Vl.); ideea cunoaşterii şi valorificării psihologiei şcolare în profesionalizarea cadrului didactic (Jude I.); concepţia curriculumului la dirigenţie (Mija V., Parlicov E., Pâslaru Vl.); principiile psihologiei evoluţioniste (Evans D., Zarate O.); psihologiei pozitive (Seligman M., Csikzentmihaly M.); psihologiei ecologice (Barker R.) şi ideea optimizării sistemului de relaţii în formarea continuă (Savage A., Martory I.).

*În calitate de surse esenţiale ale cercetării au servit documentele reglatoare: Concepţia dezvoltării învăţământului în Republica Moldova; Legea Învăţământului din Republica Moldova.*

**Metodele de cercetare:**

- analiza literaturii (pedagogice, psihologice, filozofice, metodice);
- analiza documentelor şcolare;
- modelarea teoretică;
- anchetarea/chestionarea;
- observarea;
- experimentul pedagogic;
- metodele statistice;
- analiza comparativă.

**Baza experimentală:** Facultăţile de Pedagogie; Istorie şi Etnopedagogie a UPS „I. Creangă" din Chişinău, Liceul Teoretic „Iulia Haşdeu", mun. Chişinău**;** diriginţi şi manageri din instituţiile de învăţământ din mun. Chişinău.

**Inovația științifică și valoarea teoretică a cercetării.** Inovația științifică și valoarea teoretică a cercetării este determinată de elaborarea fundamentelor psihopedagogice ale formării dirigintelui ca manager al actului educativ în procesul pregătirii profesionale și a formării continue:

- este cercetată esența și structura fenomenelor pedagogice: act educativ, management educațional, formare inițială și continuă în situația dublei profesionalizări a cadrului didactic (de profesor și diriginte);
- este demonstrată corelarea structural-funcțională între formarea inițială/continuă și cultura generală, cea pedagogică, psihosocială, funcțiile și rolurile realizate de diriginte ca manager al actului educativ;
- este determinată caracteristica psihopedagogică a elevului de diverse vîrste prin evidența schimbărilor ce au loc în procesul formării colectivului clasei de elevi;
- sunt precizate coordonatele managementului pedagogic în contextul stabilirii specificului competențelor dirigintelui;
- este elaborat un construct psihopedagogic – *perspectivele analitice ale actului educativ* și demonstrată funcționalitatea acestuia pentru dirijarea actului educativ și precizarea competențelor, conținutului profesiogramei dirigintelui, *Modelului pedagogic operațional de formare inițială și continuă a dirigintelui în calitate de manager al actului educativ* și posibilitatea de a diagnostica, desfășura și pronostica acțiunile educative;
- au fost elaborate elementele de identificare a particularităților personalității elevului, familiei, clasei de elevi ce contribuie la formarea și consolidarea imaginii elevului, familiei și colectivului clasei de elevi;
- au fost elaborate strategiile de formare a imaginii elevului, imaginii familiei, colectivului clasei de elevi și a instituției educaționale în corelație cu *autoeducația și autoperfecționarea prin prisma educației permanente;*
- este structurat și conceptualizat *Algoritmul pedagogic sintetic al managementului clasei de elevi;*
- este elaborat curriculumul disciplinar *Dirigintele – manager al actului educativ*; sunt precizate strategiile, tehnologiile educative aplicate de diriginte.

În cercetare sunt analizate abordările filozofice, concepțiile pedagogice și psihologice privind managementul actului educativ.

**Valoarea aplicativă a cercetării.** Fundamentele psihopedagogice de formare inițială și continuă a dirigintelui ca manager al actului educativ oferă o alternativă în demersul vizat, axată pe principiile educației permanente și ale autoeducației. *Perspectivele analitice*

*ale actului educativ şi schema hexagonală a aplicării acestora* pot fi utilizate pentru analiza – diagnoza – prognoza acțiunilor educative, determinarea competențelor şi evaluarea activității dirigintelui în calitate de manager al actului educativ.

*Matricea competențelor dirigintelui* în baza căreia a fost determinat *modelul profesiogramei dirigintelui* se poate aplica la elaborarea instrumentelor de estimare, evaluare a activității dirigintelui în procesul de formare inițială, formare continuă şi atestare a cadrelor didactice.

*Strategiile educative aplicate în activitatea dirigintelui* şi *Algoritmul pedagogic sintetic al managementului clasei de elevi* pot fi utilizate în proiectarea/desfăşurarea şi monitorizarea activității poliaspectuale a dirigintelui ca manager al actului educativ. Elementele de identificare a imaginii personale a elevului a asigurat stabilirea strategiilor şi tehnicilor de influențare a formării acesteia în corelație cu imaginea colectivului clasei de elevi, a familiei şi instituției de învățămînt, ceea ce a contribuit la completarea direcțiilor esențiale ale managementului clasei de elevi. *Managementul imaginii, managementul organizatoric şi managementul parteneriatului educativ* incluse în *Algoritmul pedagogic sintetic al managementului clasei de elevi* asigură amplificarea calității acțiunilor educative realizate de diriginte, contribuind la formarea imaginii instituției de învățămînt.

*Modelul pedagogic operațional de formare inițială şi continuă a dirigintelui* poate fi aplicat ca reper teoretico-praxiologic atît de departamentele republicane, raionale şi orăşeneşti responsabile de perfecționarea cadrelor didactice cît şi de instituțiile de învățămînt.

Curriculumul disciplinar *Dirigintele ca manager al actului educativ*; programa şcolii dirigintelui *Abordarea sistemică a educației;* strategia de formare continuă *Dirigenția – zece trepte de formare/autoformare continuă;* tehnologiile de formare inițială şi autoformare continuă, *Fişa de analiză-sinteză a activității educative realizate de diriginte*, recomandările practice pot fi utilizate de către conceptorii de documente şi politici strategice de perfecționare a cadrelor didactice şi de către practicieni în organizarea şi monitorizarea, optimizarea formării continue şi a activității profesorului-diriginte.

**Tezele propuse pentru susținere:**

1. Conceptul *manager al actului educativ* are funcție orientativă şi integratoare pentru strategiile şi practicile educative, realizate de profesorul-diriginte cu privire la educația elevilor şi formarea colectivului de elevi.

2. Perspectivele analitice ale actului educativ reprezintă un construct psihopedagogic polifuncțional, care asigură analiza şi proiectarea actului educativ pentru a forma/dezvolta personalitatea elevului şi colectivul de elevi. În baza criteriilor acționale ale perspectivelor analitice sunt determinate funcțiile, rolurile, specificul competențelor dirigintelui. Perspectivele

analitice servesc drept reper praxiologic în elaborarea *Matricei competenţelor dirigintelui*, profesiogramei şi *Modelului pedagogic operaţional de formare iniţială şi continuă a dirigintelui în calitate de manager al actului educativ*.

3. *Algoritmul pedagogic sintetic al managementului clasei de elevi* presupune proiectarea-desfăşurarea activităţii dirigintelui din perspectiva *noilor educaţii* în corelaţie cu principiile educaţiei permanente, ale managementului pedagogic antropocentric şi exigenţele pedagogiei postmoderne. Algoritmul orientează valorificarea managementului imaginii elevului, clasei de elevi, familiei, instituţiei de învăţământ şi a conţinuturilor educaţiei în baza elementelor sale constitutive: forme, componente/subcomponente ale managementului, funcţii, obiective, actorii socio-educativi, strategia educativă, domeniile vieţii elevului şi familiei influenţate de diriginte, feed-back-ul acţiunilor.

4. Testarea efectelor optimizării procesului de formare a dirigintelui în calitate de manager al actului educativ prin tehnologiile propuse în *Modelul pedagogic operaţional de formare iniţială şi continuă* demonstrează concludent valoarea fundamentelor psihopedagogice, elaborate în baza *principiilor educaţiei permanente*.

**Etapele cercetării:**

- **Prima etapă (2003/2004)** – studierea şi analiza literaturii pedagogice, psihologice, filozofice, metodice şi a experienţei pedagogice în domeniul formării dirigintelui;
- **Etapa a doua (2004/2005)** – elaborarea fundamentelor psihopedagogice, a modelelor de formare iniţială şi de formare continuă a dirigintelui ca manager al actului educativ; implementarea iniţială a modelelor date;
- **Etapa a treia (2005/2006)** – implementarea şi validarea experimentală a fundamentelor psihopedagogice de formare a dirigintelui ca manager al actului educativ;
- **Etapa a patra (2006/2007)** – sintetizarea rezultatelor şi elaborarea textului tezei.

**Aprobarea rezultatelor.**

Rezultatele obţinute pe parcursul investigaţiei au fost supuse examinării în cadrul şedinţelor catedrei Ştiinţe ale educaţiei / Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă" din Chişinău, întrunirilor metodice municipale, consiliilor profesorale şi metodice ale Liceului Teoretic „I. Haşdeu", conferinţe-lor ştiinţifico-practice desfăşurate în cadrul Universităţii Pedagogice de Stat „I. Creangă" din Chişinău (2004; 2005; 2006), Universităţii de Stat din Moldova (2006), Institutului de Ştiinţe ale Educaţiei (2006) etc. Reperele conceptuale şi unele aspecte ale activităţii dirigintelui, precum şi strategiile de formare iniţială şi continuă a profesorului-diriginte au fost reflectate în publicaţiile ştiinţifice.

**Structura disertaţiei:** teza conţine preliminarii, 3 capitole (care includ 6 figuri, 5 tabele, 2 histograme), sinteza rezultatelor obţinute, concluzii generale şi recomandări, adnotare (limba română, engleză, rusă), bibliografie, anexe, glosar.

## CAPITOLUL 1

# DIRIGINTELE CA MANAGER AL ACTULUI EDUCATIV DIN PERSPECTIVĂ PSIHOPEDAGOGICĂ

## 1.1. Repere conceptuale privind managementul actului educativ realizat de diriginte

Reforma învățământului a antrenat restructurarea managerială la toate nivelurile procesului educațional. Trecerea de la pedagogia restrictivă, autoritară, la pedagogia umanistă axată pe respectarea individualității şi drepturilor copilului, necesită o reconsiderare şi eficientizare a întregului proces educativ, inclusiv a managementului educațional.

Managementul educațional, abordat ca sistem şi pîrghie de creare a condițiilor optime pentru asigurarea manifestărilor potențialului creativ uman [119], ocupă un loc central în organizarea şi monitorizarea eficientă a activității dirigintelui desfăşurate în unitatea de învățământ.

Amploarea schimbărilor din cadrul societății şi a învățământului constituie o provocare cu referire la restructurarea managementului educațional în general şi a managementului clasei de elevi în special. Profesorii – diriginți reprezintă agenții cei mai apropiați de copii şi părinți, cei mai responsabili actori ai transformărilor educative şi schimbărilor comportamentale ale elevilor. În această ordine de idei, funcția esențială a dirigintelui rezidă în organizarea şi desfăşurarea unui ansamblu de activități cu caracter educativ, ce ar contribui la formarea conduitei etice a elevilor şi ar asigura valorificarea/completarea influențelor, care parvin din cadrul formal, nonformal şi informal.

*Educația din perspectivă epistemologică semnifică un proces de influențare amplă şi conştientă, sistematică, orientată spre dezvoltarea facultăților morale, intelectuale, psihofizice, estetice şi tehnologice ale copiilor,* avînd drept scop culturalizarea şi inserția socială a acestora, iar ca direcție de evoluție a activității de formare-dezvoltare a personalității în sec. XXI reperează pe educația permanentă şi autoeducație [27, p.206-207].

Educația permanentă este considerată de mulți cercetători din domeniul ştiințelor educației ca *un instrument eficient care va pregăti omul să ducă la bun sfîrşit sarcinile şi responsabilitățile pe care le impune viața* (27; 35; 44; 66; 73; 76 etc.)

În măsură în care autoeducația reflectă continuitatea activității de formare-dezvoltare a personalității, *educația permanentă devine expresia unei relații ce înglobează toate formele, modalitățile şi momentele actului educativ* [apud 27, p.207].

În contextul dat omul îndeplineşte în societate concomitent funcţia de educator şi educat, realizînd un *act social*, cu caracter educativ [118, p.12]. Deci este evident că procesul educaţional din instituţiile de învăţămînt necesită profesionişti capabili să dirijeze acţiunile cu caracter social formativ, care în pedagogia postmodernă sunt desemnate prin conceptul de *act educativ* [17; 20; 21; 27; 29; 32; 118].

Pentru a raporta în mod adecvat termenul *act* la partea a doua a sintagmei *educativ* am recurs la o analiză semantică şi conceptuală a perspectivelor pedagogice de aplicare a acesteia. Astfel, în dicţionarul explicativ al limbii romîne se precizează că *actul reprezintă rezultatul unei activităţi conştiente care are un scop sau tinde spre realizarea unui scop* [40]. Dicţionarul de sinonime al limbii romîne atestă faptul că termenul *act* şi *acţiune* sunt sinonime.

Prin urmare, putem recurge la termenul *act* atunci cînd abordăm un ansamblu de acţiuni, adică *un polisistem compus din mai multe componente-sisteme, organizate ierarhic, aflate într-o relaţie de interdependenţă* [17, p.19].

Termenul *educativ*, în opinia lui Cristea S. denotă practicile şi acţiunile orientate spre formarea-dezvoltarea personalităţii [26].

De fapt, fenomenul educaţional se manifestă la toate nivelurile existenţei sociale ca formă de activitate, relaţie, comportament şi ca efect în sensul determinării evoluţiei umane prin participarea conştientă a omului la acţiunile enumerate.

Din punct de vedere filozofic, relaţia dintre om ca realitate ontologică şi educaţia ca fenomen sociouman se manifestă ca *act social complex*. Din momentul în care acest act social este orientat spre formarea, modelarea conştientă a personalităţii umane el se prezintă drept unul educativ.

În virtutea faptului că activităţile educative se realizează planificat în cadrul instituţiilor formale, în şi prin procesul de învăţămînt, în plan nonformal, în limitele pregătirii generale şi a *educaţiei permanente* cu implicarea elevilor şi părinţilor, conceptul *act educativ* urmează a fi aplicat activ în ştiinţele şi praxiologia educaţiei, inclusiv în domeniul managementului educaţional.

Abordarea aspectului dat prin prisma *viziunii integraliste* şi a integralităţii formării profesionale, a educaţiei elevilor [15], evidenţiază necesitatea îmbinării teoriei, practicii şi experienţei avansate [118, p.8], conturînd importanţa conştientizării conceptului de *management al actului educativ*.

Studiul teoretic al specificului dirijării actului educativ a pornit de la analiza logică a definiţiei lui De Landsheere V., care consideră *managementul educaţional drept ştiinţă/activitate elaborată printr-o strategie de cercetare de tip interdisciplinar, axată pe investigarea evenimentelor ce intervin în procesul organizării, desfăşurării unei activităţi pedagogice ce include şi gestiunea programelor cu caracter educativ* [37, p.185].

Dat fiind faptul că o *activitate*, prin definiție, înseamnă *un ansamblu de acte fizice, intelectuale, morale* [40, p.18], precizăm că activitatea pedagogică reprezintă *un ansamblu de acte educative,* care necesită o anumită proiectare, dirijare, conducere şi orientare spre un anumit scop. Toate aceste elemente țin de teoria educației şi managementul educațional.

În această ordine de idei, *managementul actului educativ* reprezintă un element constitutiv al *managementului educațional, care poate fi definit ca proces direcționat spre îndeplinirea obiectivelor instituției de învățământ* prin antrenarea resurselor umane, aplicabile la toate nivelurile acesteia *în baza realizării funcțiilor de proiectare – organizare, orientare – îndrumare, reglare – autoreglare a structurilor instituționale* [27, p.182].

Managementul educațional se realizează la toate nivelurile de conducere ale sistemului de învățământ. Astfel, conducerea managerială globală, optimă, strategică angajează toate nivelurile conducerii: a) ***de vîrf*** (Ministerul Educației şi Tineretului); b) ***intermediar*** (departamentele / direcțiile generale de învățământ, rectoratele universitare); c) ***nivelul de bază*** (unitățile de învățământ, facultatea, clasa de elevi etc.). Absolut toate cadrele didactice care, prin statut social şi roluri pedagogice, intervin la diferite niveluri ale sistemului şi procesului de învățământ, ca factori de decizie, în ştiințele pedagogice şi practica educațională se consideră manageri [26; 27].

Practica managementului educațional presupune valorificarea experienței de conducere şi dirijare a elevilor şi a cadrelor didactice, implicate în proiectarea, realizarea, dezvoltarea şi monitorizarea activităților pedagogice. În acest context, putem vorbi despre următoarele categorii de manageri şcolari: educatori, învățători, profesori la diverse discipline, profesori – diriginți, psihologi şcolari, directori adjuncți responsabili de munca instructiv – educativă, directori.

Pentru a contura funcțiile şi conținutul activității de conducere şi dirijare a *actului educativ*, realizate de către profesorul-diriginte, a fost necesar mai întîi să fie analizate detaliat *principiile de bază ale managementului educațional/pedagogic*, *deoarece acestea desemnează liniile normative inițiale necesare pentru eficientizarea socială a activității de formare-dezvoltare permanentă a personalității la toate nivelurile ierarhice, verticale şi orizontale ale sistemului şi ale procesului de învățământ* [26, p.231].

*Astfel, principiul conducerii globale, optime şi strategice a sistemului şi a procesului de învățământ* asigură sinteza şi direcționarea trăsăturilor specifice ale managementului pedagogic. Conducerea globală – optimă – strategică subordonează, din punct de vedere funcțional şi structural, imperativele administrative, reproductive, executive care abordează problemele generale şi esențiale ale sistemului şi procesului de învățământ.

*Principiul conducerii eficiente a sistemului şi a procesului de învăţământ prin acţiuni de informare – evaluare – comunicare managerială* vizează perfecţionarea continuă a politicilor educaţionale la nivel global, teritorial, local. Informarea şi evaluarea managerială asigură diagnoza sistemului şi a procesului de învăţământ, iar aceasta contribuie la efectuarea prognozării manageriale, care la rîndul ei, permite realizarea eficientă a orientărilor metodologice, strategice şi tactice, acţiunile de cercetare – ameliorare – ajustare structurală – restructurare – reformare a actului managerial, atît de important în evoluţia sistemului şi a procesului de învăţământ.

*Principiul conducerii superioare a sistemului şi a procesului de învăţământ* vizează interdependenţa funcţiilor şi a structurilor asumate la nivel social. Din considerentele că acest principiu evidenţiază prioritatea funcţiilor manageriale în raport cu structurile date la nivel naţional, teritorial şi local, trebuie să menţionăm faptul că dirigintele în activitatea sa e dator să se conformeze conducerii vizate, îmbinînd armonios colaborarea, subordonarea şi dirijarea cu imperativele executive de educaţie – formare concretă a elevului şi valorizarea la maximum a familiei acestuia.

*Principiul conducerii complexe a sistemului şi a procesului de învăţământ* vizează interdependenţa funcţiilor şi a structurilor manageriale asumate la nivel social. Acest principiu evidenţiază caracterul unitar, integral al conducerii manageriale, care stimulează permanent raporturile de interdependenţă şi de complementaritate pedagogică dintre: a) funcţiile şi structurile manageriale de planificare – organizare, orientare – îndrumare, reglare – autoreglare a sistemului şi a procesului de învăţământ; b) acţiunile manageriale de informare – evaluare – comunicare a deciziei, în legătură cu starea sistemului şi a procesului de învăţământ; c) operaţiile manageriale de diagnoză şi de prognoză a sistemului şi a procesului de învăţământ [26, p.231].

Funcţiile dirigintelui, analizate prin prisma principiilor managementului pedagogic, pot fi calificate şi reduse la una esenţială: *promovarea valorilor prin acţiunile de animare şi susţinere a iniţiativelor elevilor şi părinţilor, valorizînd creativitatea, inteligenţa şi moralitatea acestora.*

În acest mod se produce o corelare cu ideile din pedagogia postmodernă, în care cercetătorii abordează *evoluţia managementului pedagogic ca management al calităţii,* relevînd importanţa proiectării şi realizării educaţiei la nivelul *triadei funcţionale: planificare – organizare, orientare – îndrumare metodologică şi reglare – autoreglare* [26, p.232].

*Aşadar, managementul actului educativ realizat de diriginte devine, prin definiţie, un management al calităţii,* angajînd funcţiile directe ale dirigintelui, care asigură planificarea şi organizarea activităţii colectivului de elevi, realizează orientarea şi îndrumarea metodologică a acestora prin intermediul strategiilor educative elaborate, ce contribuie la reglarea acţiunilor preconizate, formarea imaginii elevului care se include şi într-un proces de autoreglare şi

autoeducaţie la toate nivelurile: comportamental, relaţional, de optimizare a însuşitei, sporire a calităţii învăţării, frecvenţei, creativităţii.

O atenţie deosebită în studiile de specialitate se acordă perspectivei interpretative de analiză a activităţii organizaţiei şcolare. De exemplu, Cristea S. evidenţiază implicaţiile interne ale mediului, angajarea personală şi interpersonală a actorilor educaţiei: profesorii, diriginţii, elevii şi familia. Perspectiva interpretativă de analiză a activităţii instituţiei de învăţământ include observarea participativă a acesteia şi managementul imaginii, care dinamizează şi orientează activitatea dirigintelui în calitate de manager al actului educativ. Din aceste considerente, şcoala apare ca un *mediu stimulativ deschis cu statut de serviciu psihosocial permanent* [26; 27] şi pedagogic eficient, putem completa noi, deoarece dirigintele, în funcţia sa cea mai importantă de manager al actului educativ, e obligat să se axeze pe principiile educaţiei permanente, ce include şi autoeducaţia. Astfel, accentuăm ideea asigurării conexiunii inverse dintre *norma instituţiei şcolare şi realitatea acesteia,* ceea ce solicită dirigintelui cunoaşterea tuturor exigenţelor abordate de şcoală faţă de elevi şi familie în raport cu situaţia reală. Acest fapt indică încă o funcţie importantă a dirigintelui: *monitorizarea continuă a conduitei elevilor clasei pentru a dirija formarea imaginii lor şi a participa la formarea imaginii familiei şi a instituţiei de învăţământ.* Situaţia dată scoate în evidenţă următoarea funcţie realizată de diriginte în interiorul şi în exteriorul clasei de elevi: consilierea psihopedagogică a elevilor şi părinţilor.

Consilierea psihopedagogică stimulează organizarea şi armonizarea raporturilor complexe dintre elevi, dintre elevi şi părinţi, dintre elevi şi profesori şi dintre agenţii educativi cu care colaborează şcoala şi clasa concretă de elevi. Prin urmare, consilierea psihopedagogică realizată de diriginte stimulează formarea sintalităţii colectivului de elevi, prin valorificarea fiecărui individ în parte şi a întregii clase şcolare în integritatea relaţiilor interpersonale. Colectivul de elevi reprezintă un mediu eficient de integrare socială, care pregăteşte personalitatea individului pentru rolurile de adult.

Din perspectiva reflecţiilor expuse, putem formula următoarele **concluzii**:

1. Conţinutul conceptului *act educativ implică diverse aspecte, iar managementul actului educativ* reprezintă o conducere formală (oficială) realizată de profesorul – diriginte, care constă în coordonarea activităţii procesuale.
2. Managementul actului educativ are următoarele funcţii: diagnoza, prognoza, proiectarea, decizia, organizarea şi desfăşurarea acţiunilor, motivarea, consilierea elevilor şi părinţilor, crearea climatului moral în interiorul colectivului de elevi, controlul/evaluarea şi îndrumarea elevilor şi a colectivului în integritatea sa.
3. Managementul actului educativ realizat de diriginte are continuare şi impact ce se extinde asupra planului nonformal şi a celui informal al activităţii.

## 1.2. Caracteristica psihopedagogică a clasei/grupului de elevi

Clasa de elevi reprezintă grupul şcolar de bază în învățământul preuniversitar. Grupul şcolar este o comuniune socială de elevi cu o structură şi coordonare managerială unitară, afirmă Bontaş I., constituită în scopul realizării unor obiective instructiv-educative, ceea ce contribuie la formarea personalității elevului prin intermediul demersurilor comune de învățare şcolară, orientare profesională, activități didactice şi extradidactice, acțiuni comune de muncă, creație, sport etc. [13, p.259].

Clasa de elevi este grupul şcolar formal, instituționalizat, organizat legal în baza unor reglementări oficiale de administrația instituției, regulamentul instituției, ordinul respectiv etc.

Literatura de specialitate elucidează următoarele caracteristici psihopedagogice ale grupului şcolar: ***mărimea, compoziția, structura, interesele şi obiectivele comune, sistemul de relații sociale şi interpersonale, capacitatea de creativitate şi sintalitatea*** (Cole G., 23; Bontaş I., 13; Iucu B. Romiță, 67; Nicola I., 84; Patraşcu D., Ursu A., Jinga I, 89; Cristea S., 27 etc.).

Astfel, ***mărimea*** grupului şcolar se stabileşte prin anumite reglementări şi poate conține 25-30 uneori şi 35 persoane.

**Compoziția** grupului şcolar se constituie din elevi de vîrstă relativ asemănătoare, cu pregătire aproximativ egală, atestată prin studii similare, interese şi obiective comune.

Această omogenitate de vîrstă, pregătire, obiective generale este însoțită şi de anumite diferențe individuale ale membrilor grupului şcolar, printre care se pot menționa: deosebirile de pregătire, scoase în evidență de evaluare, apreciere şi notare *(elevi buni, excepționali, foarte buni, slabi)*; aptitudini, interese şi înclinații diferite, trăsături cognitive, afective, volitive, temperamentale, caracteriale, potențial de inteligență şi creativitate diferit.

Aici se includ diferențele de gen, cele de viață, condițiile de trai, statut social diferit al părinților şi al copiilor în cadrul familiei (primul copil, mezinul, copil vitreg etc.). Deosebirile identificate trebuie cunoscute şi luate în considerare de diriginte în procesul educativ şi de către profesori în procesul de învățămînt. Dirijarea elevilor, axată pe cunoaşterea particularităților individuale sociopsihopedagogice, asigură înțelegerea şi soluționarea optimă a problemelor la nivel de învățare/reuşită şi a dificultăților ce apar între membrii grupului şcolar.

**Structura grupului şcolar** în unitatea de învățămînt este una formală, instituționalizată, formată dintr-un număr stabil de elevi, care are anumite substructuri de coordonare. În acest cadru se alege un nucleu managerial, care are în componența lui un lider: şef de clasă şi cîțiva elevi, responsabili de anumite activități (permanente sau temporare). Clasa de elevi din învățămîntul preuniversitar are în frunte un lider adult/manager, numit profesor-diriginte.

Între diriginte şi elevi, diriginte şi nucleul managerial, între acesta şi elevi se stabileşte un ansamblu de relaţii, care pot avea caracter variat: de coordonare, colaborare, subordonare, tutelă, opoziţie, prietenie, uneori se observă relaţii de confruntare. În structura clasei deseori apar şi se manifestă activ unele substructuri informale, liber constituite, bazate pe simpatie, empatie, relaţii interpersonale de prietenie, interese comune, de care trebuie să ţină cont toţi agenţii educativi.

**Interesele şi obiectivele comune** ale grupului de elevi sunt, în primul rînd, cele legate de învăţătură, de organizarea unor activităţi cu caracter educativ, recreativ, distractiv, creativ, ce influenţează în mod direct formarea personalităţii elevilor şi coeziunea grupului.

Interesele şi obiectivele comune se îmbină cu cele personale. Dirigintele e dator să orienteze elevii astfel ca aceştia să nu se implice în conflicte, să comunice echilibrat, să se completeze reciproc, să denote o conduită civilizată, dobîndindu-şi conştiinţa de sine.

**Sistemul de relaţii sociale şi interpersonale** sunt legăturile ce se stabilesc între elevi şi grupul şcolar în baza intereselor, obiectivelor şi acţiunilor comune, care determină apartenenţa elevilor la clasa din care fac parte.

În baza relaţiilor sociale de intercunoaştere, a activităţii de învăţare, colaborare interpersonală, acţiunilor comune se dezvoltă în grupul şcolar opinia publică, coeziunea şi unitatea acestuia.

După cum am menţionat anterior, relaţiile între membrii grupului şcolar pot fi pozitive: cu caracter de coordonare, subordonare, tutelare, prietenie, cooperare, colaborare. Acestea asigură parteneriatul şi formarea unei atitudini responsabile în realizarea acţiunilor comune. Însă uneori relaţiile în grupul şcolar pot avea un caracter ambivalent de simpatie-antipatie, empatie-competiţie, cît şi negativ: confruntare, invidie.

Ca urmare a realizării funcţiilor sale, profesorul-diriginte stabileşte cu elevii relaţii cu caracter empatic, armonioase, deosebit de apropiate şi frumoase. Acest gen de relaţii au un caracter formativ de îndrumare, înţelegere, sprijin, principialitate şi exigenţă faţă de elevi. În contextul condiţiilor complicate ale procesului formal-nonformal-informal, relaţia diriginte-elev capătă şi un caracter de stimulare a conduitelor etice, de ajutor, consiliere, care contribuie la dezvoltarea spiritului de responsabilitate, iniţiativă, creativitate, siguranţă (Bontaş I., 13; Cucoş C., 29; Nicola J., 84; Козлов И., 135 etc.).

**Capacitatea de creativitate în grup** se consideră superioară contribuţiei creative a unei persoane sau a unui număr restrîns de persoane. Dirigintele stimulează creativitatea elevilor prin diverse modalităţi. Iniţierea şi aplicarea training-ului, disputei, brainstorming-ului, sinecticii, discuţiei, concursurilor reprezintă metode eficiente de stimulare a creativităţii în grupul şcolar. În funcţie de vîrstă, experienţa elevilor, inteligenţa, interesele şi dorinţa elevilor, creativitatea de grup trebuie îmbinată cu cea individuală şi cea de echipă.

**Sintalitatea grupului şcolar** este o caracteristică importantă, ce reprezintă performanţele acestuia în cazul cînd grupul se manifestă ca un tot unitar întreg, valoros şi eficient, ***ca şi cum ar fi o singură persoană***, prin analogie cu personalitatea distinctă a unui anumit om [84, p.263]. Sintalitatea grupului şcolar înseamnă că acesta a ajuns la un nivel înalt de dezvoltare şi poate fi definit prin astfel de proprietăţi psihopedagogice ca: unitate, coeziune, dinamism, capacitate de autodirijare, consens, autocontrol şi autoaptreciere. Toate proprietăţile nominalizate formează un feed-back necesar şi eficient, asigurîndu-i grupului şcolar coeziune, durabilitate şi denumirea de colectivitate [134, p. 64]. Sintalitatea are interferenţe cu sociabilitatea, care reprezintă o calitate importantă a individului ce trăieşte şi interacţionează în grup, exprimînd obiectivarea îmbinării relaţiilor sociale cu cele interpersonale. În opera lui Макаренко А. С. se evidenţia faptul că sintalitatea colectivului de elevi este gradul cel mai înalt de dezvoltare a acestuia în baza variatelor acţiuni şi activităţi, *ce consolidau normele şi tradiţia, opinia publică a acestuia* [apud 135, p.26].

**Caracterul democratic al vieţii şi activităţii în grupul şcolar** trebuie să corespundă cerinţelor pedagogiei contemporane postmoderne, ce vin în concordanţă cu condiţiile societăţii civile şi a statului de drept. Viaţa şi activitatea grupului trebuie să aibă un caracter democratic, care ar asigura respectarea Drepturilor omului/copilului.

Caracterul democratic al vieţii grupului şcolar presupune: drepturi şi şanse egale de pregătire şi educare, precum şi libertate de gîndire, opinie şi iniţiativă creatoare, participare conştientă şi activă, însoţită de competiţie loială în îndeplinirea obiectivelor comune şi a aspiraţiilor individuale, responsabilitate, comportare civilizată, onestă, respect şi ajutor reciproc, stil de conducere democratic din partea managerilor şcolari şi a liderului din colectivul dat, axat pe colaborare, cooperare, colegialitate şi solidaritate [13, p.263]. Trăsăturile elucidate cer efort de la liderul adult, dirigintele, care e obligat să asigure un şir de condiţii psihopedagogice ce facilitează dezvoltarea şi formarea calităţilor pozitive, dar totodată obligă fiecare membru al grupului şcolar să lucreze sistematic asupra sa, ţinînd cont de *propria imagine şi imaginea instituţiei în care învaţă* [110; 118; 148].

În acest context, trebuie să menţionăm importanţa consilierii şcolare şi a necesităţii examinării şi discutării tuturor problemelor grupului şi a fiecărui individ în parte, a luării deciziilor colective. În felul acesta, se dezvoltă exigenţa grupului, autoexigenţa, autoevaluarea şi independenţa lui. Ideea dată o aflăm clar conturată şi în experienţa pedagogică a lui Макаренко А. С. şi Сухомлинский В. А., ce interferează, demonstrînd că formarea personalităţii nu se reduce numai la interacţiunea profesor – elev, preocuparea insistentă de aceasta, ci se axează pe organizarea, dirijarea vieţii colectivului într-un astfel de mod ca colectivul să devină agent/actor educativ eficient [130; 135; 138; 148].

Cercetătorii din domeniul vizat [7; 10; 13; 21; 32; 60; 69; 84; 85; 89; 118 etc.], *consideră clasa de elevi drept una dintre cele mai stabile structuri, în cadrul căreia decurge activitatea de bază a elevilor – învățarea*, idee pe care o completăm cu următoarea afirmație: *relațiile şi climatul moral al clasei influențează simțitor formarea conştiinței de sine şi cultura conduitei elevului.*

Anume aici, în clasa de elevi, treptat se formează o rețea consistentă de relații importante pentru întregul colectiv, dar şi pentru fiecare individ în parte. *Atmosfera/climatul din interiorul clasei reprezintă acea caracteristică care asigură securitatea afectivă a fiecărui membru şi se manifestă ca o forță atractivă.* Grupul şcolar, care este dirijat competent şi eficient de profesorul-diriginte, devine un stimul de formare armonioasă a personalității elevului prin faptul că oferă fiecărui individ o poziție relațională şi comportamentală sigură şi clară, ajutîndu-l în dobîndirea identității psihosociale, a conştiinței de sine.

Cercetătorul rus Таланчук H. M. consideră colectivul de elevi drept un *spațiu de antrenament pentru pregătirea elevilor de a realiza rolurile sociale de adult* [apud 144, p.23]. Fiind o parte componentă a societății, colectivele de elevi nu pot rămîne indiferente față de inițiativele asociațiilor obşteşti, a comunității în care locuiesc. Таланчук H. M., este convins că procesul educativ desfăşurat în clasa de elevi trebuie să *posede un caracter social intercultural*, *axat pe promovarea valorilor general-umane* [149]. Polemizînd cu savantul pe marginea acestei idei, susținem că educația pentru interculturalitate promovată de UNESCO şi educația pentru democrație contribuie la valorizarea tezaurului cultural național şi universal.

Clarke P., într-o lucrare a sa, abordează principiul structurării comunităților de învățare, ce se manifestă prin optimizarea ansamblului de interrelații în interiorul structurilor sistemului, ceea ce asigură funcționalitatea şi durabilitatea fiecărei structuri în parte şi a întregii sisteme [20, p.170].

O caracteristică centrală a schimbării culturale, de la individualismul tot mai extins la un nou sens al responsabilității sociale, se află în centrul atenției mai multor savanți, afirmă cercetătorul, ce consideră că şcoala noastră se află la *interferența a două paradigme puternice: cea modernă, care este deja în declin şi cea ecologică, aflată în ascensiune*, care de fapt ține de particularitățile pedagogiei postmoderne [Ibidem, p.170]. În conformitate cu *paradigma ecologică, perfecționarea şcolară ce se prezintă ca o agendă a emancipării pentru reînnoire şi dezvoltare a clasei de elevi,* relațiile interpersonale trebuie să se sprijine pe colegialitate, pe cultivarea inteligenței emoționale a elevilor, precum şi pe inteligența managerială a dirigintelui.

De rînd cu pluralitatea de sensuri privind noțiunea *clasă de elevi*, în ştiințele educației se distinge şi unul pedagogic – *colectiv de elevi*, care presupune reuniunea copiilor într-o unitate microsocială în vederea desfăşurării activității instructiv-educative, aflat la un nivel înalt de formare şi coeziune, menționează Nicola I. [84, p. 266].

Literatura de specialitate consemnează *colectivul de elevi ca o totalitate sau un sistem social, ca grup de persoane, reunite cu scopul desfăşurării activităţii educaţionale* (13; 84; 130; 132; 146 etc.)

Cercetările din ultimii ani, întreprinse asupra colectivului de elevi de pe poziţiile pedagogiei, sociologiei, psihologiei sociale, psihologiei vîrstelor, au condus la cunoaşterea mai profundă a fenomenelor ce ţin de activitatea acestuia, devenirea şi formarea lui, dirijarea lui şi, implicit, au determinat redefinirea noţiunii nominalizate [12; 45; 47; 67; 69; 60; 84; 124; 125; 128; 143; 144, 149 etc.].

Cercetătorul Nicola I. menţionează că *în acest fel s-a ajuns la un consens asupra definirii colectivului de elevi prin analogie cu grupul social* [84, p.267]. De aici o primă definire: **colectivul de elevi este un grup social la un grad înalt de dezvoltare, unit printr-o activitate comună cu caracter instructiv-educativ, o variantă a grupului social.**

Analiza logică implică şi următoarea precizare: *grupul şcolar este o noţiune gen, iar colectivul de elevi – o noţiune specie.* Dacă din punct de vedere al sferei luăm în consideraţie acest fapt, atunci grupul reprezintă o noţiune supraordonată, iar colectivul de elevi o noţiune subordonată. Din punct de vedere al conţinutului, inclusiv al diferenţei specifice, care a fost evidenţiată de cercetători în ultimii ani, constatăm că aceştia au scos în evidenţă unele particularităţi specifice colectivului de elevi prin analogie cu grupul social (Froyen L., Iverson., 45; Jude J., 65; Подласый И. 143; 58; 59 etc.). Sintetizînd, vom menţiona că *notele definitorii ale colectivului de elevi sunt: structura, coeziunea, dinamica şi scopurile specifice* ce ţin de instruire şi educaţie [84, p.267].

Dacă comparăm diferite perioade de existenţă a clasei de elevi, apoi putem conchide că aceasta trece prin diverse metamorfoze pînă devine colectiv. În acest context contribuţia profesorului–diriginte în colaborare cu conducerea instituţiei şi părinţii elevilor este decisivă în educaţia şi formarea clasei în direcţia devenirii ei colectiv.

Astfel, *structura* colectivului clasei de elevi este generată şi condiţionată de vîrsta elevilor şi interrelaţiile ce se stabilesc între membrii săi. În dependenţă de modul şi conţinutul funcţionării acestora, se delimitează două substructuri esenţiale: *una formală şi una informală*.

*Substructura formală* este una oficială, ce se instaurează odată cu investirea unor elevi cu funcţii şi responsabilităţi, ceea ce influenţează apariţia liderilor formali (responsabili de clasă, responsabili temporari sau permanenţi de registru, activităţile extraşcolare etc.). Liderii oficiali pot fi numiţi de administraţie sau pot fi aleşi de colectiv. Între liderii oficiali şi ceilalţi membri ai colectivului apar şi se dezvoltă diverse tipuri de relaţii, însă de la început acestea sunt de responsabilitate unilaterală şi intercunoaştere.

*Substructura informală* apare spontan şi este rezultatul relaţiilor interpersonale, cu caracter predominant afectiv, bazat pe sentimente de simpatie, empatie, indiferenţă sau antipatie. Această substructură nu este impusă şi reglementată de liderii oficiali sau diriginte, ea depinde de un şir de condiţii de ordin biopsihopedagogic şi social. Aici putem menţiona: compatibilitatea biologică, cea psihologică, cultura conduitei, aptitudinile, atitudinile elevilor, cunoştinţele mai vechi (în sens de durată a cunoaşterii unei persoane), relaţiile de gen, interesul pentru o anumită activitate, performanţe într-un anumit domeniu (sport, artă etc.), carisma personală a individului. În funcţie de distribuirea, apariţia şi consolidarea acestor relaţii apar liderii informali.

Liderii formali ocupă o anumită poziţie în virtutea regulilor şi normelor stabilite în prealabil de diriginte/administraţie, pe cînd cei informali îşi menţin poziţia ca urmare a relaţiilor afective, a aptitudinilor şi comportamentelor deosebite sau originalităţii lor.

În acest context, actul educativ dirijat de liderul adult, profesorul-diriginte, este unul complex, de culturalizare, interrelaţionare, monitorizare, coordonare ale acestor două substructuri pentru a menţine în colectiv stabilitatea normativă, coeziunea şi armonia relaţiilor interpersonale.

După cum demonstrează cadrul experienţial şi cercetările în domeniu [13; 45; 69; 84], *coeziunea colectivului* se formează şi se menţine pe baza interrelaţiilor dintre membrii acestuia, în care fiecare individ influenţează şi este influenţat de ceilalţi. Relaţiile vizate se structurează în funcţie de cele două niveluri, cel formal şi cel informal şi pot avea caracter diferit după intensitate, stabilitate, calitate. Coeziunea colectivului reflectă unirea, convergenţa dintre membrii săi, consolidarea şi concentrarea interacţiunilor în vederea integrării lor într-un tot unitar. În concluzie, coeziunea colectivului rezultă din *ornamentul* forţelor ce acţionează în interiorul acestuia pentru atragerea tuturor membrilor săi la viaţa şi activitatea ce se desfăşoară aici. Cercetătorul francez Maisonneuve J. a studiat factorii coeziunii colectivului şi a ajuns la concluzia că ei sunt de două feluri: *extrinseci şi intrinseci*. Factorii extrinseci reprezintă condiţiile externe, care, dacă sunt favorabile, direcţionează factorii intrinseci şi decid de fapt coeziunea colectivului. Factorii intrinseci sunt socioafectivi şi sociocooperatori sau funcţionali [apud 84].

Dirigintele trebuie să conducă foarte iscusit actul educativ pentru a consolida forţa ambelor categorii de factori. Liderul adult e dator să creeze condiţii optimale (repartizarea responsabilităţilor, rolurilor, implicarea elevilor în luarea deciziilor, stilul de conducere etc.) pentru a provoca emoţii pozitive, interesul, atitudinea pozitivă a membrilor colectivului de elevi în diverse acţiuni, mîndria de a face parte din colectiv, ceea ce este o obiectivare a factorilor extrinseci şi intrinseci, mai bine zis a mecanismului de funcţionare a lor.

*Dinamica colectivului* surprinde totalitatea transformărilor ce au loc în interiorul lui, imprimîndu-i acestuia o anumită traiectorie. Caracteristica dată denotă evoluția colectivului ca tot întreg/unitate socială relativ independentă.

Este evident faptul că, cunoscînd dinamica colectivului clasei de elevi, putem stabili şi decodifica factorii ce îl influențează, interrelațiile dintre cele două structuri, cea formală şi cea informală. Anume în aceste relații, care nu întodeauna au un caracter clar, bine conturat, pozitiv, e dator să se descurce dirigintele, transformîndu-le în eficiente şi armonioase.

Desigur, ideală ar fi situația cînd structura formală colaborează cu cea informală, relațiile între membrii acestor structuri ar avea caracter constructiv, contradicțiile principale ar fi rezolvate în baza unor înțelegeri, discuții creatoare.

Depăşirea conflictelor la fel depinde de competența profesorului-diriginte, măiestria lui de a dirija cel mai responsabil act educativ: formarea şi consolidarea colectivului de elevi.

În acest context, este rațional să analizăm scopurile **colectivului clasei**. Scopurile pot fi *fundamentale*, care rezultă din logica funcționării sale ca unitate socială şi şcolară, creată pentru a obține anumite rezultate cu caracter instructiv-educativ şi *auxiliare*, ce asigură climatul moral, psihologic, intru realizarea mai eficientă şi plăcută a scopului de bază.

Cercetătorii din domeniul ştiințelor educației au dovedit că dinamica colectivului de elevi este de natură oscilatorie, cu fluctuații care-i imprimă o traiectorie deosebită de cea liniar-ascendentă, pe care au numit-o *ondulatorie* (Seligman V., 105; Nicola I., 84; Şchiopu U., 113; Jude I., 65; Platon C., 99; Подласый И., 143; Щуркова Н, 153 etc.).

Evident că această legitate generală îmbracă forme concrete de manifestare specifică fiecărui grup şcolar. Pe fondul acestei tendințe legice, menționează Nicola I., putem delimita etapele devenirii colectivului de elevi.

Literatura de specialitate elucidează *trei etape de bază în devenirea colectivului de elevi*, pe care trebuie să le cunoască dirigintele pentru a ghida acest proces complex [13; 68; 69; 84].

Prima etapă, numită *inițială*, se consideră perioada de studiere, cunoaştere interpersonală. În această etapă membrii colectivului, mai precis ai clasei, sunt preocupați de cunoaşterea partenerilor/colegilor săi.

Actul educativ dirijat de liderul adult este unul orientat spre organizarea variatelor activități cu scop de determinare a posibilităților, aptitudinilor, comportamentelor elevilor clasei şi explicare a rolurilor/responsabilităților fiecărui membru al colectivului, ceea ce va asigura treptat formarea propriei imagini şi imaginii colectivului dat.

Din observațiile noastre realizăm următoarea determinare: etapa inițială de inter-cunoaştere este foarte importantă pentru calitatea desfăşurării celorlalte două etape care urmează.

Astfel, etapa a doua, numită în literatura de specialitate *etapa constituirii şi închegării structurii socioafective a colectivului de elevi* se caracterizează prin consolidarea structurilor: socioafectivă, de conducere, de comunicare, formală, nonformală etc. [84; 143]. Pe parcursul acestei etape au loc restructurări continue în planul socioafectiv al clasei, respectiv în relaţiile interpersonale, între structura vizată şi membrii colectivului.

Etapa a treia, caracterizată prin coeziune, sintalitate, numită la figurat de Макаренко А. С., *a înfloririi relaţiilor colectivului* [138], se evidenţiază printr-o coerenţă şi coeziune a membrilor săi, responsabilitate şi comportament etic stabil.

Analiza realizată şi reflecţiile expuse în acest subcapitol permit **să conchidem**:

1. Cauzele multiplelor restructurări în clasa de elevi sunt diverse, ele rezidă în: natura şi importanţa rolurilor şi responsabilităţilor membrilor colectivului, în scopurile plasate în faţa acestuia, în particularităţile de vîrstă a elevilor, în particularităţile caracteriale şi comportamentale ale membrilor colectivului şi a liderilor formali şi nonformali, în contextul sociocultural la care se raportează permanent colectivul, în stilul de conducere şi autoconducere adoptat şi, desigur, competenţa şi capacităţile manageriale ale profesorului–diriginte care monitorizează clasa dată.
2. Analizînd cauzele elucidate, înţelegem complexitatea funcţiilor dirigintelui în calitate de manager al actului educativ, formării unei viziuni sistemice a lui privind educaţia fiecărui membru şi a colectivului în întregime.
3. Caracteristica psihopedagogică a colectivului de elevi orientează spre investigarea specificului activităţii profesorului-diriginte racordat la clasa de elevi în scopul elaborării unui construct pedagogic pentru a analiza actul educativ, a delimita funcţiile şi rolurile educaţionale ale dirigintelui prin prisma unor *perspective analitice*. În calitate de structură independentă în clasa de elevi, organizată şi monitorizată competent, se desfăşoară un ansamblu de procese de autoreglare, autoorganizare şi autoconducere, *ce interferează* permanent şi sunt fluctuante, au o dinamică ondulatorie, pe care trebuie s-o cunoască şi dirijeze adecvat dirigintele.
4. Clasa de elevi poate fi considerată drept un produs coordonat al structurilor oficiale, dirijate de adulţi (colectivul pedagogic) şi al celor neoficiale, ce apar spontan în procesul relaţiilor interpersonale. Fiind subiect al activităţii în cadrul realizării finalităţilor unice cu caracter social, clasa de elevi este purtătorul generalului integrat la nivel de climat moral-psihologic ce consolidează relaţiile elev-elev în baza normelor, valorilor şi tradiţiilor, transformînd-o într-o colectivitate ce manifestă sintalitate şi forţă creativă de formare a fiecărui individ/membru.

5. Colectivul clasei de elevi poate fi analizat dual: ca o structură/element constitutiv al colectivului şcolar şi ca un sistem dinamic, flexibil, dezvoltarea cărui depinde de influenţele ce parvin din micromediul elevilor, din partea administraţiei, familiei, dirigintelui şi colectivului de pedagogi. Experienţa pedagogică avansată demonstrează că procesul complex de dezvoltare a colectivului este pus în mişcare de lupta contrariilor, ce apar în actul de realizare a perspectivelor atinse şi proiectate, în cadrul realizării intereselor sociale, personale şi a ajustării trebuinţelor individuale, sociale cu posibilităţile individului şi colectivului de elevi.

## 1.3. Perspectivele analitice ale actului educativ şi specificul competenţelor dirigintelui

După cum am menţionat anterior, complexitatea procesului educativ realizat de diriginte se manifestă printr-o multitudine de acţiuni cu caracter formativ, orientate în două direcţii interdependente: formarea personalităţii elevului şi formarea colectivului de elevi.

Ambele direcţii interrelaţionează, influenţîndu-se reciproc, însă gradul de coerenţă, calitatea lor se află în competenţa şi capacitatea dirigintelui de a conduce actul educativ.

Studiind problema *optimului educaţional şi a psihologiei şcolare*, cercetătorul Jude I. scoate în evidenţă *dubla specializare a cadrului didactic, cea de psiholog şi cea de pedagog, care ar permite conturarea unei competenţe specifice activităţilor didactice, cea de psihopedagog. Din păcate se insistă încă asupra dimensiunii pedagogice de tip normativ şi principial şi în mai mică măsură asupra dimensiunii psihologice, cognitive şi axiologice*, menţionează cercetătorul [65, p.7].

Dimensiunea psihopedagogică în acţiune devine şi mai complicată în aria problematicii cercetate, cînd stabilim încă o dublare a specializării cadrului didactic, cea de profesor-diriginte, care în esenţă mai ascunde o dublare – cea de profesor şi manager al clasei în procesul instruirii şi cea de diriginte-manager al actului educativ, concret racordat la elev şi la conducerea şi formarea colectivului de elevi.

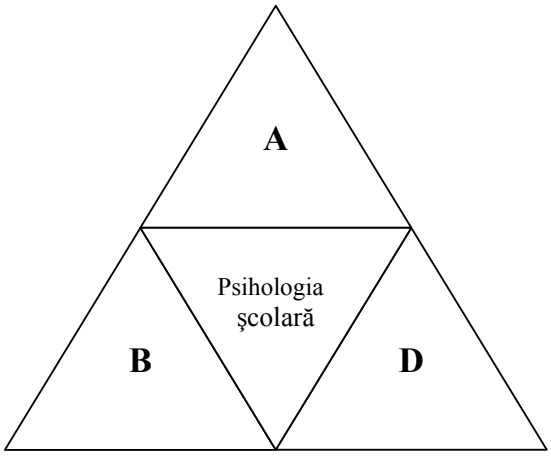



***Figura 1. Necesitatea cunoştinţelor psihologice***

În configuraţia formării personalităţii elevului în cadrul colectivului de elevi, surprindem mai multe aspecte, pe care le

vom prezenta pornind de la importanța cunoaşterii şi valorificării psihologiei şcolare, aspect elucidat profund de acelaşi autor sub o formă sinectică originală şi convingătoare, pe care savantul o reprezintă grafic prin două triunghiuri circumscrise (Figura 1). În interiorul triunghiului mare se află triunghiul mai mic ce obiectivează *psihologia şcolară*, care are tangențe cu cele trei componente A,B,D, unde A reprezintă dimensiunea cognitiv – axiologică, B – dimensiunea motivațional – atitudinală şi D – dimensiunea acțional – strategică.

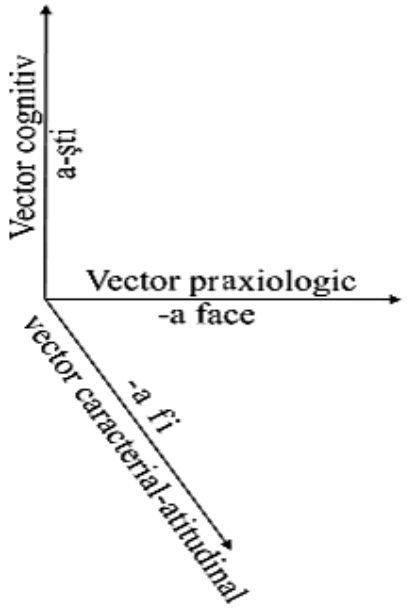



***Figura 2. Esența psihologiei școlare***

Revenind la determinările şi necesitatea cunoştințelor psihologice raportate la natura dual㠹 a cadrului didactic, în cazul nostru a profesorului-diriginte, după cum rezultă din triunghiul prezentat, psihologia şcolară implică atît elemente teoretice, dimensionate prin *vectorul cognitiv* cît şi abilitățile practice, care sunt surprinse la nivelul *vectorului praxiologic*, precum şi dimensiunea atitudinal-reglatorie, concretizată în *vectorul caracterial-atitudinal* [65, p.8]. Acestea sunt redate de Jude I. la nivelul perspectivelor analitice [65, p.76] şi printr-o schemă ce reflectă esența psihologiei şcolare (Figura 2).

Pentru a proiecta şi realiza cu succes tehnologia formării dirigintelui ca manager al actului educativ, e necesar să precizăm şi să stabilim conținutul *perspectivelor analitice* ale acestuia în corelație cu specificul activității liderului adult racordat la clasa de elevi.

Astfel, plecînd de la reperele teoretice cu privire la crearea optimului educațional expuse de Jude I. [65], precizăm faptul că **conceptul de perspectivă analitică a actului educativ desemnează un construct pedagogic instrumental, care oferă posibilitatea de a analiza şi pronostica realizarea actului educativ în prezent şi viitor pentru a dezvolta/forma individul şi/sau colectivul de elevi în baza unor axe şi criterii acționale optime, prin intermediul cărora putem determina specificul competențelor necesare unui diriginte intru realizarea cu succes a funcțiilor sale.** Studierea activității dirigintelui în baza perspectivelor analitice ale actului educativ va asigura elaborarea structurii şi funcționalității profesiogramei acestuia. Studiul experienței pedagogice şi rezultatele experimentului pedagogic au demonstrat că perspectivele analitice ale actului educativ direcționează şi stimulează reflexivitatea profesorului-diriginte, canalizînd-o spre perfecționarea imaginației şi hermeneuticii pedagogice, ce contribuie la optimizarea acțiunilor educative şi a competențelor profesionale.

**Prima perspectivă analitică a actului educativ, cea psihopedagogică (I)** o deducem din posibilitatea analizei acestuia în baza îmbinării cunoştinţelor din domeniul psihologiei şi pedagogiei pentru a stabili fundamentele psihopedagogice de formare a dirigintelui în calitate de manager al actului educativ.

**Următoarea perspectivă analitică: perspectiva axării pe cunoaşterea particularităţilor de vîrstă a elevilor (II)**, este dedusă în baza studierii literaturii de specialitate în domeniu: Piajet J., Debesse M., Golu P., Zlate M., Verza E., Jude I., Şchiopu U. etc.

În această ordine de idei, vom contura în cadrul vîrstelor şcolare *trei delimitări de vîrstă: 9-12 ani, 12-15 ani şi 16-18 ani.* Aici ne putem conduce de schema clasică de caracterizare-interpretare, ce oferă posibilitatea conştientizării particularităţilor de dezvoltare psihofizică, socio-morală, afectivă şi cognitivă a elevului.

Aşadar, prin prisma stadialităţii clasice pe care ne-am axat, deosebim:

**I. Etapa de vîrstă 9-12 ani**

Sub aspect de *dezvoltare psihofizică:* menţionăm creşterea ponderală şi statutară relativ lentă în primii doi ani de şcolaritate şi accentuarea acestor indici spre sfîrşitul etapei. Creşterea nu are loc proporţional şi nu se produce concomitent la nivelul tuturor segmentelor corpului. Mai rapidă este creşterea în înălţime, mai lentă este creşterea în greutate. Mai întîi cresc membrele anterioare şi posterioare, iar apoi segmentele trunchiului. Creşterea inegală, disproporţională a segmentelor corpului se asociază cu apariţia unor tulburări fiziologice de tipul oboselii, durerilor de cap, iritabilităţii în îmbinare cu stările de disconfort psihic: nelinişte, nesiguranţă, neatenţie, agitaţie. Disconfortul psihic este amplificat şi de alte modificări biologice neplăcute pentru copil: acnee, transpiraţie abundentă, eritemul de pudoare şi paloare în diferite situaţii emoţionale, îngroşarea vocii, neîndemînarea, stîngăciile, mişcări şi reacţii neadecvate.

Se observă dezvoltarea intensă a părţii faciale a craniului. Structura cerebrală internă suportă modificări calitative, evoluează legăturile dintre diferite zone ale scoarţei emisferelor mari, se dezvoltă plasticitatea funcţională a activităţii nervoase superioare, se perfecţionează sistemele de autoreglare corticală, inhibiţia rămînînd totuşi puţin dezvoltată ceea ce explică izbucnirile emoţionale, iritabilitatea puberului.

Se începe a modifica ritmul de funcţionare a unor glande cu secreţie internă: se atrofiază timusul, creşte ca mărime glanda tiroidă, de asemenea se dezvoltă glandele sexuale ale căror funcţii de secreţie încep la 10-11 ani. Modificările de ordin anatomofiziologic îşi lasă amprenta asupra comportamentului concret al puberului, care devine alternat, oscilînd între momente de voiciune, exuberanţă şi momente de oboseală, apatie. Implicaţiile educative rezidă în formarea deprinderilor pentru un mod sănătos de viaţă şi practicarea culturii fizice.

Dacă ne referim la *dezvoltarea psihosocială, afectivă şi morală*, constatăm că în această perioadă copiii devin mai selectivi în alegerea prietenilor, se asociază în grupuri, se manifestă tendința şi aspirația spre cel mai bun prieten, spre proiectarea unui *inamic* cu statut instabil. Deseori la această vîrstă se creează grupuri ostile în baza rivalității între fete şi băieți.

Pozitiv este faptul că copiii de această vîrstă manifestă interes pentru jocurile cu caracter creativ, ce dezvoltă inteligența şi spiritul de echipă.

Pe măsură ce copilul creşte şi *grupul de egali* devine unul important, de referință, relațiile rămînînd încă exclusive sub raportul sexelor, puberii se pot organiza în gaşcă, care uneori, în funcție de motivația liderilor, calitatea relațiilor, comportamentul membrilor săi, poate avea şi tendințe negative (manifestă agresivitate, interes pentru anumite lucruri interzise de adulți).

*Implicațiile educative,* fiind axate pe organizarea şi desfăşurarea activităților interesante, constructive şi creatoare, mizînd pe dezvoltarea inițiativelor originale, trecerea de la moralitatea constrîngerii la moralitatea cooperării şi colaborării, trebuie să orienteze copiii spre respectarea strictă a regulilor oficiale, a eticii şi normelor morale.

*Dezvoltarea cognitivă* se manifestă prin faptul că copilul demonstrează o imensă curiozitate față de tot ce-l înconjoară, o nevoie mare de a şti, a cunoaşte, înțelege. În gîndire predomină operațiile concrete, dar spre 12 ani remarcăm începutul operațiilor formale. Gîndirea treptat devine una ordonatoare, sistematizatoare, copilul raționează nu numai asupra obiectelor, ci şi relațiilor dintre ele, apar operațiile combinatorii.

*Implicațiile educaționale* se axează pe antrenarea copilului în operații logice de clasificare, generalizare, pornind de la experiențele concrete. Continuă dezvoltarea atenției voluntare, memoriei logice, limbajului, imaginației stimulînd creativitatea copilului prin diverse acțiuni şi activități.

**II. Etapa de vîrstă 12-15 ani**

În *dezvoltarea psihofizică*, după opinia unor cercetători (Debesse M., Golu P., Şchiopu U. etc.), aceasta este vîrsta cea mai confuză sub raportul particularităților anatomo-fiziologice şi psihologice: copilul nu este pe deplin nici copil, dar copilul nu este pe deplin nici adolescent [48].

În perioada pubertății au loc importante modificări morfo-funcționale, biologice, foarte evidentă fiind intensificarea creşterii: mai rapidă este creşterea în înălțime, mai lentă şi treptată este creşterea în greutate.

Creşterea disproporțională începută după 10-11 ani continuă şi *organismul copilului se află în faza caricaturală a dezvoltării sale* [48, p.144.].

Pubertatea constituie o etapă firească celei anterioare, însă unii cercetători o consideră *perioadă de criză în viața copilului legată de maturizarea sexuală, caracterizată în plan psihologic prin modificări violente, eruptive, printr-un anumit gen de anarhie lăuntrică* [48, p.145].

În aspectul *dezvoltării psihosociale, afective şi morale* nevoile de instrumentare psihică a preadolescentului sunt: nevoia de cunoaştere, nevoia de distracție şi culturalizare, nevoia de relații şi de grup, nevoia de independență şi autodeterminare şi nevoia de împlinire. Preocupația față de sine şi rolurile de sex este mai mare decît cea pentru orientarea profesională.

Dezvoltarea morală este înclinată către moralitatea cooperării. Creşte posibilitatea de a gîndi regulile drept înțelegeri reciproce, se respectă *regulile oficiale* din stimă față de autoritatea adultului sau din dorința de a-i impresiona pe ceilalți. Către sfîrşitul etapei colegii încep a fi factori de socializare mai puternici decît părinții.

*Implicațiile educative* se manifestă prin formarea atitudinii pozitive față de viață, familie, modul sănătos de viață, muncă prin intermediul variatelor activități interesante; exerciții, cursuri opționale, cluburi pe interese, concursuri, spectacole etc.

E necesar ca dirigintele să stabilească în clasă pentru fiecare copil responsabilități, anumite roluri sociale, realizarea cărora ar pune în valoare aptitudinile şi înclinațiile pozitive ale puberului.

În *dezvoltarea cognitivă* se instituie debutul operațiilor formale. Creşte abilitatea de analiză mentală, de testare deductivă a ipotezelor, se consolidează gîndirea logică, formală. *Vîrsta vizată, în planul gîndirii, îmbină structurile cognitive categorial-concrete cu cele categorial-abstracte* [65, p. 42], ceea ce face mai dificilă activitatea didactică de predare.

Această perioadă este importantă prin anumite elemente şi particularități de ordin motivațional, este vîrsta în care se formează idealurile de viață, elevii fiind marcați de anumite căutări şi opțiuni vocaționale. Începe să se dezvolte conştiința de sine, baza formării personalității preadolescentului. Preadolescentul începe să se intereseze tot mai mult de probleme morale şi ale personalității, ale atitudinii colectivului şi colegilor pentru propria persoană, el este în căutarea unui model comportamental demn. Rolul modelului la această vîrstă este decisiv, influențînd asupra conduitei şi asupra dezvoltării de perspectivă a personalității preadolescentului.

Implicațiile educative necesită o orientare complexă. Ele trebuie să cuprindă următoarele momente-cheie:

- *dezvoltarea şi consolidarea operațiilor gîndirii: operațiile gîndirii se predau/explică la fel ca şi noțiunile*, preadolescentul trebuie să ştie ce înseamnă: a analiza, a compara, a clasifica, a concretiza etc. [48, p.153];
- cultivarea capacității de stăpînire a emoțiilor şi educarea modalităților de exteriorizare etică a acestora;
- organizarea timpului liber a preadolescentului prin diverse metode şi forme (frecventarea cursurilor, secțiilor sportive, a cluburilor etc.);

- nu se admite nici tutela excesivă, dar nici ignorarea totală sau invers, constrîngerile morale, fizice etc.;
- comportarea adultului trebuie să fie axată pe stima sinceră față de personalitatea preadolescentului.

**III. Etapa de vîrstă 16-18 ani**

Perioada dată, în aspectul *dezvoltării psihofizice,* reprezintă nucleul propriu-zis al adolescenței, ocupă un loc deosebit în procesul formării personalității tînărului şi a omului în general. Adolescența este o ultimă etapă de accelerare a dezvoltării biologice a organismului, fiind de fapt o etapă a consolidării somatice, a organizării echilibrului biologic şi psihologic maturizat [48, p.157]. Are loc o creştere rapidă a scheletului, corpul dobîndeşte proporții adulte. La 16-18 ani la băieți corpul atinge talia adultă, musculatura devine viguroasă. Corpul fetelor capătă forma specifică feminină, conturîndu-se silueta proeminentă a bustului şi configurația specifică a bazinului.

Continuă transformările intime în echilibrul hormonal general, se dezvoltă sexualitatea, are loc erotizarea ei, fetele încep a avea conduite feminine complexe, băieții încep viața sexuală [48, p.157].

Cercetătorii din domeniul ştiințelor educației consideră că comportamentul ciudat al adolescentului (agitație, impulsivitate, extravaganță, momentele de nelinişte alternează cu cele de voiciune sau apatie, uneori se observă insomnie, poftă de mîncare dezordonată şi selectivă etc.) reiese din modificările biologice, mai cu seamă din dezvoltarea sexualității [48; 65; 84; 96; 97; 98; 100; 141 etc.].

*Dezvoltarea psihosocială, afectivă şi morală* suportă prefaceri profunde în plan psihic. Acum *nevoia de a şti* a micului şcolar, convertită în *nevoia de creație* a puberului, devine mai acută şi conştientă, transformîndu-se *în creație cu valoare socială.*

Nevoia de a fi afectuos se amplifică, luînd la început forma unui egocentrism afectiv, apoi observăm senzualizarea individului, instituindu-se nevoia de a-şi împărtăşi sentimentele.

Nevoia de grupare se destramă şi apare nevoia de prietenii elective, nevoia unui cerc intim de prieteni.

Relațiile dintre sexe devin strînse, mai mult platonice, romantice, cu un amalgam de reverii şi fantezie. În această perioadă se observă conflicte spectaculoase între sexe, de tipul ruperii dramatice a prieteniei.

Nevoia de distracție şi culturalizare a puberului în adolescență se intelectualizează, aspectele de ordin estetic şi etic al acestora trec pe primul plan. Nevoia de independență şi autodeterminare a puberului trece în nevoia de autoperfecționare, autodepăşire şi autoeducație a adolescentului.

Se observă dorința adolescentului de a fi unic, original; el este *absorbit* de propria persoană, poate trăi sentimentele primei iubiri, deseori izolîndu-se de colegi.

Odată cu unele dereglări comportamentale ieşite din comun se observă şi transformarea adolescentului din consumător de cultură în creator de cultură, încercîndu-şi puterile în poezie, pictură, sport, muzică etc.

Influențat de nevoile descrise, adolescentul îşi elaborează instrumentarul psihic necesar satisfacerii acestora.

*În dezvoltarea cognitivă* se consolidează structurile logico-formale, capacitatea de evaluare şi interpretare, de planificare, anticipare, predicție, spiritul critic şi autocritic. Înclinarea spre raționament, operarea cu noțiunea, judecata, orientarea curiozității spre explicarea cauzală a fenomenelor şi raporturilor logico-formale conduc adolescentul spre abordarea mai amplă, filozofică a realității, a cunoaşterii, la apariția atitudinilor critice față de valori.

Ca urmare, se dezvoltă caracterul de sistem al gîndirii, se perfecționează instrumentele activității intelectuale: capacitatea de argumentare şi contraargumentare, de demonstrare, de elaborare a unor ipoteze, de convingere.

Adolescentul se instrumentează nu numai în planul gîndirii, ci şi în cel al memoriei, imaginației, comunicării, limbajului. La această vîrstă se dezvoltă mult vocabularul, flexibilitatea verbală, se lărgeşte spectrul lecturilor, aplicării tehnologiilor informatizate, a internetului. Se adoptă un mod propriu de semnătură, de comportare, se elaborează şi se folosesc algoritmi individuali de a fi, de a soluționa problemele, conflictele, de a comunica.

Maturizarea intelectuală şi afectivă îl ajută pe adolescent să-şi dobîndească conştiința de sine, să poarte dialoguri cu sine, cu alte persoane la un nivel moral înalt.

În această vîrstă pot apărea şi comportări deviante de tipul unei vestimentații deosebite, extravagante; aplicării unor jargoane, clişee verbale sau chiar vulgarisme; modalități de a începe sau a încheia o conversație etc.

În contextul maturizării, ca urmare a achizițiilor psihice, adolescentul este capabil de a manifesta o multitudine de conduite. Astfel, specialiştii descriu: conduita revoltei, conduita închiderii în sine, conduita exaltării şi conduita afirmării [48, p.160].

Studiile mai recente, care şi-au propus să identifice natura şi conținutul raporturilor sociale ale adolescenților reflectă:

- în cazul opțiunilor politice, morale şi că profesionale părinții au o influență decisivă asupra adolescentului;
- părinții au influențe puternice în ceea ce priveşte planurile adolescentului pe termen lung;
- colegii sunt mai importanți pentru comportamentul imediat şi indicii formali ai

statusurilor sociale ale adolescentului în colectivul clasei sau grupul de referință [65, p.44].

La vîrsta dată este importantă *afirmarea de sine, accentuarea unor trăsături de personalitate, atitudini şi convingeri.* Caracterul pozitiv se manifestă prin inițiativă, responsabilitate, autodepăşire, autoeducație, autonomie, autocontrol, iar cel negativ prin: negativism, nonconformism exagerat, rezistență şi opunere la normele etice şi disciplină, încăpățînare, bravare, aroganță, autoadmirație, uneori vagabondaj pînă la delicvență.

*Implicațiile educative* trebuie să fie consecvente, cu un scop bine determinat, clare, purtînd un caracter anticipativ şi formativ. Ele trebuie să conțină:

- neutralizarea argumentată a culturii de cartier, a subculturii adolescentine şi înlocuirea lor cu activități interesante, captivante, ce vor oferi sens şi conținut timpului liber al adolescenților;
- orele de dirigenție, cele opționale trebuie să corespundă vîrstei, urmărind formarea sistemică, prospectivă a personalității adolescentului. Proiectarea lor se recomandă a fi realizată în funcție de rolurile sociale pe care le va realiza adolescentul devenind matur. Astfel ne orientăm spre *formarea adolescentului în calitate de familist competent şi eficient, profesionist, membru activ şi creativ al societății şi Lumii* (Cuznețov L., 32; Delors J., 38; Степанова Е., 144; Щуркова Н., 153].

În concluzie, studiile teoretice şi observațiile realizate ajută la stabilirea **perspectivei analitice a actului educativ, care constă în axarea pe evidența particularităților psihopedagogice ale elevilor şi a clasei de elevi în procesul formării colectivului (III)**. Detaliile necesare pentru a conştientiza importanța perspectivei date în dirijarea actului educativ au fost reflectate pentru fiecare perioadă de vîrstă.

Studiile teoretice în domeniul managementului educațional [21; 22; 27; 32; 89; 99 etc.] şi experiența pedagogică ne-au orientat spre evidențierea perspectivei a patra.

**Perspectiva analitică axată pe valorificarea sociopsihopedagogică a parteneriatului educativ (IV)** orientează dirigintele spre cunoaşterea posibilităților psihopedagogice ale actorilor sociali din afara instituției de învățămînt şi celor din interiorul acesteia în scopul valorificării potențialului lor formativ. În acest context am aplicat *Harta rețelei educative de cunoaştere şi formare a elevului*, elaborată de cercetătoarea Cuznețov L. [30, p.22]. Dirigintele va urma să inițieze, să coordoneze şi să monitorizeze relația *elev ↔ colectiv de elevi ↔ familie cu relația elev ↔ ↔ Biserică ↔ Policlinică ↔ Bibliotecă ↔ Centrul de creație ↔ Clubul sportiv ↔ Internet-clubul ↔ ONG-uri / Întreprinderi economice ↔ Cafeneaua pentru copii ↔ Poliție,* pentru a dirija şi concentra acțiunile educative în direcția necesară formării personalității elevului şi a colectivului de elevi.

Actorii din interiorul şcolii, acţiunile cărora la fel necesită o anumită coordonare din partea dirigintelui sunt: administraţia, psihologul şcolar, profesorii disciplinelor de învăţământ, medicul, profesorul sau antrenorul de sport/cultură fizică etc.

**Perspectiva analitică axiologică (V)** îi va permite dirigintelui să proiecteze şi să desfăşoare conţinutul activităţilor educative, abordîndu-le într-o configuraţie axiologică şi optimală sistemică. Educaţia armonioasă a elevilor va îmbina valorificarea educaţiei moral-spirituale [8; 75; 76; 78; 84; 149] cu cea intelectuală, estetică, tehnologică şi psihofizică [27].

**Perspectiva analitică axată pe reflexivitatea şi hermeneutica pedagogică (VI)** orientează dirigintele spre cunoaşterea, studierea, analiza, conştientizarea, pronosticarea, interpretarea posibilităţilor educaţiei cu cele ale realităţilor sociale şi rezultatele actului educativ.

Studiile teoretice, rezultatele experimentului pedagogic şi experienţa educaţională indică necesitatea unui mecanism teoretic, pe care l-am numit *perspectivele analitice*, elaborat şi validat de grupul de experţi în cadrul cercetării şi care au servit drept instrument eficient de proiectare – – realizare – optimizare – cercetare – evaluare a actului educativ, condus de diriginte. Interrelaţiile şi esenţa funcţională a perspectivelor analitice ale actului educativ pot fi redate printr-o schemă hexagonală (Figura 3), ce asigură înţelegerea şi realizarea acţiunilor educative în contextul valorificării conţinuturilor generale ale educaţiei la nivelul educaţiei morale, intelectuale, tehnologice, estetice, psihofizice.

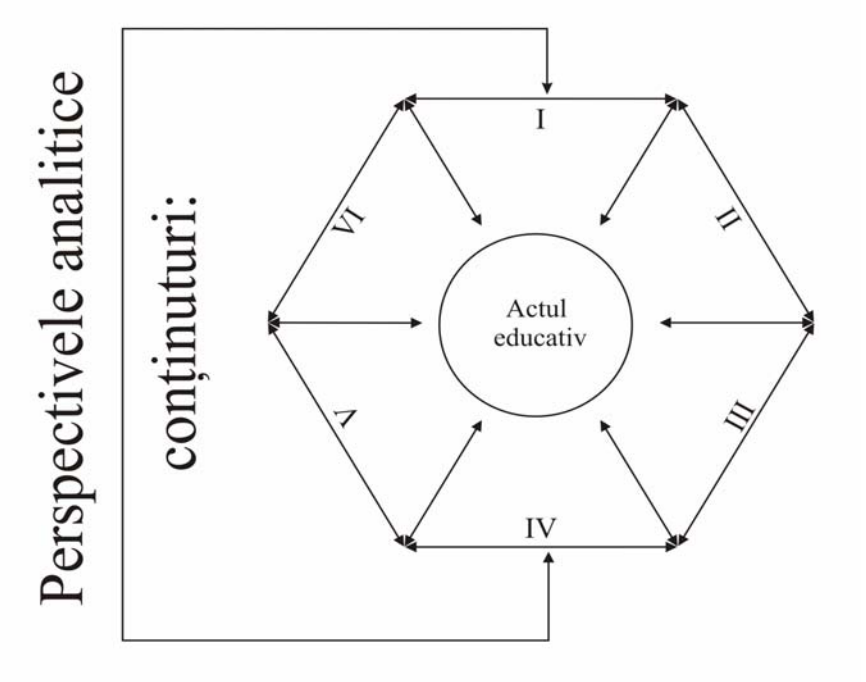



***Figura 3. Schema hexagonală a perspectivelor analitice ale actului educativ***

Detaliind şi studiind componentele schemei, observăm că perspectivele analitice esenţiale ale actului educativ se prezintă astfel:

I. Perspectiva analitică psihopedagogică;
II. Perspectiva analitică axată pe cunoaşterea/valorificarea particularităţilor de vîrstă a elevilor;
III. Perspectiva analitică axată pe evidenţa particularităţilor psihopedagogice ale clasei de elevi;
IV. Perspectiva analitică axată pe valorificarea sociopsihopedagogică a parteneriatului educativ;
V. Perspectiva analitică axiologică;
VI. Perspectiva analitică axată pe reflexivitatea şi hermeneutica pedagogică.

Dezvăluirea conţinutului perspectivelor analitice ale actului educativ realizat, orientează spre elaborarea *matricei competenţelor dirigintelui*, care oferă posibilitatea studierii şi optimizării procesului de formare iniţială şi continuă a dirigintelui.

Dacă revenim din punct de vedere analitic la problema elaborării profesiogramei dirigintelui, pentru a proiecta formarea acestuia ca manager al actului educativ, putem *apela la concepţia educaţiei permanente* [44; 66] *şi la cea a abordării sistemice a procesului educativ* [121; 122; 149], esenţa cărora rezidă în crearea condiţiilor favorabile pentru formarea continuă şi dezvoltarea sistematică şi conştientă a omului în calitate de subiect al activităţii, de personalitate şi individualitate. Autorii acestor concepţii menţionează că este necesar să dirijăm procesul de dezvoltare/formare – autodezvoltare/autoformare continuă a individului. Dezvoltarea concepţiilor elucidate în baza poziţiilor esenţiale ale pedagogiei postmoderne ruse specifică un şir de aspecte. Cercetătorii ruşi (Кабуш В., 134; Подласый И., 143; Степанова Е., 144; Таланчук Н., 149; Щуркова Н., 153) consideră că scopul educaţiei este dezvoltarea armonioasă a personalităţii prin intermediul realizării a cinci obiective de bază:

- formarea la copii a unei viziuni ştiinţific argumentate, integre despre lume;
- formarea cetăţeanului activ, a conştiinţei civice;
- formarea culturii individului în baza valorilor general-umane şi naţionale;
- dezvoltarea creativităţii în calitate de trăsătură a personalităţii;
- formarea conştiinţei de sine, orientate spre autorealizarea personalităţii.

Profesiograma şi modelul personalităţii pedagogului, elaborate de cercetătorul Mândâcanu V. [73] ne-au servit drept suport praxiologic, iar concepţia educaţiei permanente şi cea a abordării sistemice a procesului educativ, principiile managementului pedagogic [21; 22; 26; 27] şi teoria sistemică a educaţiei de rol în formarea personalităţii copilului [149], ne-au servit drept repere teoretice şi metodologice pentru elaborarea matricei competenţelor dirigintelui, a deontologiei şi profesiogramei acestuia (Tabelul 1).

*Tabelul 1*

**Matricea competențelor dirigintelui**

| N d/o | Perspectiva analitică a actului educativ | Competențe la nivel de: | | |
|---|---|---|---|---|
| | | **Cunoaştere** | **Aplicare** | **Integrare** |
| **I.** | **Psihopedagogică** | - cunoaşte şi identifică particularitățile psihologice ale elevului<br>- cunoaşte şi identifică posibilitățile psihologiei şcolare în îmbinare cu pedagogia privind formarea personalității elevului<br>- caracterizează principiile educației şi strategiile ce pot fi aplicate în organizarea/divizarea actului educativ<br>- definește principiile, coordonatele şi funcțiile managementului pedagogic | - stabileşte interrelații între particularitățile psihologice ale elevului şi influența factorilor educativi<br>- analizează şi compară dezvoltarea psihologică a elevului la diferite etape de vîrstă<br>- compară eficiența diferitor metode de studiere/testare/formare a personalității elevului<br>- aplică cunoştințele din domeniul psihologiei (generale, şcolare, a vîrstelor etc.) şi pedagogiei în calitate de consilier<br>- stabileşte reperele psihopedagogice ale managementului actului educativ | - elaborează şi completează fişa psihopedagogică a elevului<br>- aplică adecvat strategiile şi metodele educației<br>- comunică în mod empatic cu elevii, părinții, administrația instituției etc.<br>- proiectează strategii psihopedagogice de studiere a elevilor, clasei etc.<br>- dirijează formarea identității de sine (a *eu*-lui) la elevi |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **II.** | **Axată pe cunoaşterea/valorificarea particularităţilor de vîrstă a elevilor** | - identifică particularităţile şi crizele de vîrstă ale elevilor<br>- cunoaşte şi explică strategii de influenţă, comunicare adecvată vîrstei elevilor<br>- identifică cauzele şi mecanismele de declanşare a conflictelor interpersonale şi interioare la elevii de diverse vîrste | - analizează procesul de dezvoltare-formare a elevilor<br>- determină specificul relaţiilor cu adulţii şi semenii elevilor la diverse vîrste<br>- realizează diagnosticul, pronosticul şi soluţionarea conflictelor interioare şi interpresonale, a consecinţelor lor la diverse vîrste | - elaborează proiecte educative pentru corecţia conduitei elevului şi formarea imaginii proprii (vîrsta şcolară mică, preadolescenţa, adolescenţa)<br>- implică elevii în activităţi creative adecvate vîrstei<br>- aplică forme, metode, procedee adecvate vîrstei în activitatea cu elevii |
| **III.** | **Axată pe evidenţa particularităţilor psihopedagogice ale clasei de elevi** | - cunoaşte particularităţile psihopedagogice ale clasei de elevi şi etapele formării colectivului de elevi<br>- identifică factorii şi strategiile de formare a colectivului de elevi<br>- cunoaşte metode şi procedee de studiere a colectivului de elev<br>- identifică coordonatele sintalităţii colectivului de elevi şi perspectivele dezvoltării elevilor | - analizează dinamica dezvoltării colectivului de elevi<br>- determină strategiile de consolidare a relaţiilor interpersonale în colectivul clasei de elevi<br>- aplică metodele sociometrice în studierea colectivului clasei de elevi<br>- aplică tehnologii de stimulare a sintalităţii colectivului clasei de elevi | - elaborează proiecte de dezvoltare-formare a colectivului clasei de elevi<br>- elaborează, aplică şi estimează strategiile de consolidare a relaţiilor interpersonale în colectivul clasei<br>- soluţionează conflictele interpersonale din clasă<br>- elaborează strategii de diagnosticare şi monitorizare a imaginii colectivului de elevi |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **IV.** | **Axată pe valorificarea sociopsihopedagogică a parteneriatului educativ** | - cunoaşte coordonatele parteneriatului educativ elev-şcoală-familie-comunitate<br>- identifică strategiile de valorificare a parteneriatului cu familia, biserica, centrele de creație etc.<br>- defineşte poziţiile-cheie ale optimizării parteneriatului educativ | - analizează posibilitățile partenerilor educativi<br>- stabileşte căile şi mijloacele optimizării parteneriatului educativ<br>- determină strategiile de formare a imaginii elevului în corelație cu familia, şcoala, comunitatea<br>- aplică principiile managementului educațional în relațiile cu părinții, societatea | - elaborează strategii şi mecanisme psihopedagogice şi sociale de optimizare a parteneriatului educativ<br>- elaborează şi implementează coduri deontologice pentru partenerii sociali, ce pot fi implicați în educație<br>- stimulează şi susține comunicarea între partenerii educativi |
| **V.** | **Axiologică** | - cunoaşte valorile general-umane şi naționale<br>- cunoaşte teleologia educației<br>- identifică conținuturile/dimensiunile educației (ed. morală, ed. intelectuală, ed. estetică, ed. tehnologică, ed. psihofizică)<br>- cunoaşte reperele teoretico-metodologice ale educației | - selectează strategiile educative în conformitate cu particularitățile de vîrstă a elevilor, specificul colectivului şi conținutul educației<br>- studiază eficiența metodelor educației în valorificarea virtuților morale<br>- determină eficiența tehnologiilor educative în valorificarea tradițiilor neamului | - elaborează proiecte pentru ora de clasă, serată festivă, training, dispută etc.<br>- elaborează proiectul educativ calendaristic/anual de studii şi cel de perspectivă<br>- promovează valorile moral-etice în educație<br>- exersează promovarea valorilor prin consolidarea virtuților, deprinderilor moral-spirituale |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **VI.** | **Axată pe reflexivitatea şi hermeneutica pedagogică** | - identifică aspectele teoretice ale managementului educativ<br><br>- explică şi argumentează aspectele teoretico-metodologice ale educaţie;<br><br>- identifică tendinţele dezvoltării teoriei, metodologiei şi praxiologiei educaţiei în corelaţie cu problematica lumii contemporane<br><br>- caracterizează actul reflexiv şi procesul interpretării pedagogice | - analizează dezvoltarea elevilor, colectivului de elevi şi stabileşte tendinţele de dezvoltare a acestora<br><br>- compară dezvoltarea elevilor şi a colectivului<br><br>- determină dificultăţile în procesul educaţiei elevilor, în formarea colectivului de elevi, relaţia cu părinţii etc.<br><br>- stabileşte particularităţile reflexiei şi hermeneuticii pedagogice | - elaborează reperele conceptuale şi metodologice ale educaţiei, managementului clasei de elevi<br><br>- organizează dispute, conferinţe pe teme filozofice (despre sensul vieţii, dragoste, prietenie)<br><br>- interpretează fenomenele pedagogice, psihologice şi sociale |

În dezvăluirea esenței *matricei competențelor dirigintelui* pot fi aduse următoarele argumente: a) este un model ce reprezintă ansamblul de competențe ordonate conform perspectivelor analitice ale actului educativ explicate anterior; b) poate servi drept reper epistemologic pentru elaborarea profesiogramei dirigintelui; c) este un instrument tehnologic comod şi eficient de evaluare/apreciere şi autoevaluare/autoapreciere a competențelor profesionale în domeniul dirigenției; d) se poate aplica în elaborarea curriculumului disciplinar, programelor analitice, suporturilor de curs pentru formarea inițială şi continuă a profesorilor-diriginți (Tabelul 1).

Trebuie să specificăm că aceste competențe prezentate în matrice sunt elaborate la nivel de cunoaştere, aplicare şi integrare în baza definițiilor şi accepțiunilor teoretice elaborate de Paquay L. şi Roegiers H. elucidate în profesiograma dirigintelui (subcapitolul 2.2). Fiind elaborate prin prisma perspectivelor analitice, competențele reprezintă şi criteriile acționale ale acestora.

În temeiul celor relatate putem afirma că ansamblul de competențe reflectate în matrice, aranjate în conformitate cu perspectivele analitice ale actului educativ şi tipul competențelor dirigintelui, clasificate în baza concepției cognitive [38], a teoriei şi metodologiei curriculare universitare [52, p.177-178], reprezintă o etapă şi secvență tehnologică importantă în elaborarea profesiogramei dirigintelui.

Analiza şi sinteza celor expuse în subcapitol ne permit să formulăm următoarele **concluzii:**

1. Complexitatea procesului educativ realizat de diriginte se manifestă printr-o multitudine de acțiuni cu caracter formativ, orientate în două direcții: formarea personalității elevului şi formarea colectivului de elevi.

2. S-a conturat dubla specializare a cadrului didactic, cea de *psiholog* şi cea de *pedagog*, cea de *profesor a unei discipline şcolare* şi cea de *diriginte/manager*, stabilind necesitatea axării pregătirii dirigintelui în calitate de manager al actului educativ în corelație cu perspectivele analitice ale acestuia.

3. S-a definit *conceptul de perspectivă analitică a actului educativ*, s-a elaborat *schema hexagonală a perspectivelor analitice* şi s-a precizat conținutul celor şase perspective, demonstrîndu-se importanța lor în calitate de suport teoretico-aplicativ pentru elaborarea *Matricei competențelor dirigintelui*.

## CAPITOLUL II

## ACTIVITATEA DIRIGINTELUI ŞI OPTIMUL PSIHOPEDAGOGIC

### 2.1. Activitatea dirigintelui: funcţii, roluri şi cultură

În condiţiile în care activitatea dirigintelui şi crearea optimului psihopedagogic sunt constante ale cercetării, putem opera cîteva precizări teoretice importante.

În primul rînd, menţionăm faptul că domeniul respectiv este conceput nu doar ca unul ce îmbină pedagogia cu teoria şi practica psihologiei şcolare, managementul educaţional, ci şi ca unul pluri- şi transdisciplinar, în care se face evident nu numai impactul psihologiei şcolare cu particularităţile psihopedagogice de vîrstă a elevului, colectivului de elevi, ci şi implicaţiile educative ale *psihologiei evoluţioniste* [43], *psihologiei ecologice* [apud 117], *psihologiei pozitive* [105] într-o configuraţie comună cu tendinţele pedagogiei postmoderne [27], *filozofia educaţiei* [16; 31], ceea ce va contribui la eficientizarea pregătirii profesionale, a formării continue şi în final va asigura ameliorarea actului educativ.

În al doilea rînd, *crearea optimului psihopedagogic va asigura raportarea continuă a activităţii dirigintelui la funcţiile educaţiei din perspectiva problematicii lumii contemporane în baza perspectivelor analitice elaborate şi ajustate la coordonata naţională a educaţiei* [78, p.8], *inclusiv la formarea profesională.*

În această ordine de idei, vom analiza funcţiile educaţiei în contextul sistemului social, naţional şi global prin prisma noilor conţinuturi ale educaţiei şi abordarea prospectivă, filozofică şi curriculară a acesteia.

Taxonomia funcţiilor educaţiei, în linii mari, include:

1. **Funcţia centrală a educaţiei**: formarea-dezvoltarea personalităţii în vederea integrării sociale permanente, realizabilă la scara întregului sistem social, avînd cel mai înalt grad de dezvoltare;
2. **Funcţiile principale ale educaţiei**, implicate direct în asigurarea realizării efective a funcţiei centrale, pe grade de generalitate, care reflectă dimensiunile celor mai importante subsisteme ale sistemului social global (cultural – politic – economic) [27, p.79].

Analiza acestora permite să stabilim tangenţe directe cu *concepţia educaţiei permanente*, *teoria sistemică de rol în formarea personalităţii elevului*, elaborată de Таланчук Н. М. [149], analizate în capitolul precedent în contextul formării dirigintelui ca manager al actului educativ.

Adecvate la fenomenul cercetat şi deschise spre completare în acest sens apar cele trei funcţii principale ale educaţiei, definite de Cristea S. în lucrarea sa *Fundamentele ştiinţelor educaţiei* (2003):

a) **funcţia culturală a educaţiei**, ce presupune formarea-dezvoltarea personalităţii prin intermediul valorilor spirituale, preluate şi interpretate pedagogic din toate domeniile cunoaşterii umane (ştiinţă, tehnologie, artă, economie, filozofie, morală, politică, religie etc.) în raport cu particularităţile fiecărei vîrste şcolare şi psihologice;
b) **funcţia politică a educaţiei**: formarea-dezvoltarea personalităţii prin intermediul valorilor politice, care reglementează raporturile acesteia cu lumea şi cu sine în condiţii proprii fiecărei vîrste şcolare şi psihologice;
c) **funcţia economică a educaţiei:** formarea-dezvoltarea personalităţii prin intermediul valorilor tehnologice, aplicative, care vizează capacitatea acesteia de realizare a unor activităţi socialmente utile în diferite contexte sociale, într-o perspectivă imediată, pe termen mediu şi lung [27, p.79].

Raportarea funcţiilor principale la funcţia centrală a educaţiei evidenţiază ponderea specifică a funcţiei culturale, care la fiecare popor are un conţinut şi un specific al său. În acest context, vom pune în valoare *coordonata naţională a educaţiei în Republica Moldova,* care este marcată de cele două crize fundamentale, *criza de identitate* şi *criza de proprietate, ce se manifestă la părinţii şi bunicii elevilor de astăzi* [78, p.8], creînd anumite dificultăţi în procesul educaţiei şi pentru profesorul-diriginte.

Cercetătorii din domeniul ştiinţelor educaţiei [9; 15; 16; 20; 24; 25; 47; 55; 56; 72; 94 etc.] consideră că funcţia culturală trebuie să prevaleze în educaţie, fiind relevantă din punct de vedere a orientării moral-etice şi pedagogice din perspectiva:

- contribuţiei prioritare a valorilor culturale la realizarea funcţiei centrale a educaţiei, angajată în activitatea de formare-dezvoltare permanentă a personalităţii;
- rolului determinant al valorilor culturale la realizarea eficientă a celorlalte două funcţii ale educaţiei: politică (valorile culturii politice) şi cea economică (realizabilă prin cultura economică);
- contribuţiei esenţiale a valorilor culturale la proiectarea funcţiilor principale ale educaţiei (culturală-politică-economică) şi implicarea acestora în realizarea adecvată a funcţiilor derivate, care au un caracter contextual, subiectiv şi sunt dependente de observator [27, p.80], în cazul nostru de diriginte.

Din considerentele expuse şi în baza poziţiilor esenţiale ale ideilor reflectate anterior, precizăm ansamblul de funcţii derivate, subordonate celor principale, ce urmează a fi realizate de diriginte în calitate de manager al actului educativ.

Înainte de a identifica şi interpreta aceste funcţii, în conformitate cu exigenţele abordării sistemice, integraliste, pluridisciplinare este necesară o abordare analitică a *tipurilor esenţiale de psihologii: evoluţionistă, ecologică şi pozitivă* [125, p.33], care servesc drept repere teoretice în determinarea funcţiilor dirigintelui.

*Psihologia evoluţionistă* pune accent pe mecanismele evoluţioniste, care ajută la explicarea caracterelor comune ale cogniţiei, dezvoltării, emoţiei, proceselor sociale şi ale zonelor comportamentului uman legat de limbaj, comunicare, atenţie, învăţare, percepţie, memorie, raţionament, luare a deciziilor, sexualitate etc. [apud 125, p.84].

*Psihologia evoluţionistă reprezintă o extensie directă a biologiei, concentrată asupra unui organ, spirit, a unei specii, Homo sapiens*. *Psihologia evoluţionistă este o combinaţie dintre două ştiinţe – biologia evoluţiei şi psihologia cognitivă* [43, p.36].

Steven Pinker consideră că astăzi, în sec. XXI, *nu putem aborda fenomenul social al educaţiei în afara psihologiei evoluţioniste, care posedă un caracter interdisciplinar evident, unul de punct de intersecţie a biologiei, antropologiei, ştiinţelor cognitive şi neuroştiinţelor* [125].

Dacă psihologia evoluţionistă permite să abordăm educaţia amplu, pluridisciplinar, fără a face excepţie de esenţa biologică şi cognitivă a omului, apoi *cea ecologică orientează spre cercetarea mecanismelor şi funcţiilor psihice în condiţii naturale* [125, p.51], racordîndu-se astfel la educaţia ecologică, *care are ca scop apropierea omului de natură, ajutîndu-i individului să ocrotească natura, să-şi organizeze şi să-şi menţină un stil sănătos de viaţă.*

Psihologia pozitivă facilitează decodificarea şi explicarea unor fenomene foarte importante pentru viaţa omului cum sunt: speranţa, înţelepciunea, plăcerea, fericirea, optimismul, conştiinţa viitorului, experienţa optimală, autodeterminarea etc., care devin subiecte predilecte nu numai pentru cercetători, ci şi pentru copii, elevi, care la fel sunt curajoşi, dornici de a cunoaşte şi a căuta răspunsuri la întrebările veşnice.

Conform cercetătorilor Seligman M. şi Csikszentmihaly M. (întemeietorii psihologiei pozitive), *psihologia pozitivă este o ştiinţă obiectivă a experienţei subiective, a caracteristicilor individuale pozitive şi a instituţiilor pozitive care promite să îmbunătăţească calitatea vieţii şi să prevină patologiile, ce apar cînd viaţa este brutală şi lipsită de sens. o ştiinţă şi o profesie care va ajunge să înţeleagă şi să construiască factori ce vor permite indivizilor, comunităţilor şi societăţilor să înflorească* [105, p.5].

După cum observăm, *psihologia pozitivă* intercorelează cu filozofia, mai cu seamă cu axiologia, care are ca scop studierea, explicaţia şi valorificarea valorilor.

Educatorii la orice nivel şi-n orice situaţie concretă de: cercetător/observator, teoretician, practician operează cu valori, urmărind, de fapt, un singur lucru: acţiunea *de a pune în valoare valorile* [2; 14; 31], a le valorifica pentru a crea acel optim psihopedagogic care va fi eficient pentru formarea personalităţii individului.

În acest context, menționăm o viziune interesantă şi actuală a filozofilor, deoarece astăzi dezvoltarea ştiinței solicită contribuția reflecției filozofice. Astfel, iese la iveală un dat originar al filozofiei: *filozoful este un moralist*. Im. Kant scria că nu putem învăța filozofia, ci numai să filozofăm. Ceea ce prezintă un mod de a spune că *filozofia nu este o ştiință, ci o atitudine intelectuală, adică atît un instrument critic, cît şi o interogație asupra sensului şi valorii condiției umane* [apud 31, p.191].

Aşadar, putem afirma că filozofia este o atitudine profundă, ce ne face să gîndim bine lucrurile şi să le interpretăm în corelație cu realitatea imediată şi cea de perspectivă, cu sensul vieții şi valorile moral-etice.

Anume acest postulat reprezintă ideea fundamentală în lucrările cercetătorului Mândâcanu V. [76], în concepția cercetătoarei Щуркова Н. Е., care consideră că *scopul educației include valorificarea triunitară a raționalului, spiritualului şi creativității. Numai valorificînd acest scop, formăm o personalitate capabilă să construiască o viață demnă de Om, care se bazează pe Adevăr, Bine şi Frumos.* Prin urmare, *această calitate a vieții omului îi asigură acestuia realizarea esenței sale de om în pozițiile-cheie de Homo sapiens, Homo moralis şi Homo creatus* [153].

Considerăm că analiza esenței noilor tendințe din psihologie, orientările axiologice ale filozofiei confirmă ideea că funcțiile educației realizate de diriginte sunt complexe şi rămîn subordonate funcțiilor centrale şi celor principale ale educației.

Prin urmare, în specificarea funcțiilor, pentru a stabili taxonomia funcțiilor dirigintelui, ne vom baza pe teleologia, axiologia, contextul axiomatic al educației [27, p.73] şi abordările puse în evidență anterior.

Astfel, ***funcțiile dirigintelui*** conturează sarcina, rolul şi destinația acțiunilor acestuia, accentuînd raporturile existente în interiorul actului educativ. Prin urmare, funcțiile dirigintelui au caracter obiectiv, orientativ, ce sintetizează esența fenomenului vizat şi o exprimă la nivelul unor cerințe de maximă stabilitate. În continuare *funcțiile dirigintelui sunt desfăşurate gradual:*

1. *Funcția de comunicare/informare* constă în desfăşurarea acțiunilor ce ghidează schimbul de mesaje, opinii, informații în scopul stabilirii şi menținerii relațiilor interpersonale. Pentru realizarea cu succes a acestei funcții, dirigintele trebuie să fie o persoană documentată, ce posedă un limbaj corect şi operează cu variate tehnici de comunicare şi informare a elevilor.

2. *Funcția de culturalizare* direcționează inițierea elevilor în valori, prin valori în îmbinare cu organizarea şi realizarea perceperii – prelucrării – transformării – acceptării – exersării – promovării acestora la nivelul vieții personale, cotidiene şi a celei şcolare. În procesul realizării funcției date, dirigintele subtil şi treptat îl transformă pe elev într-un actor al propriei formări.

3. *Funcția de consiliere / asistență psihopedagogică* orientează dirigintele spre acordarea unei asistențe psihopedagogice elevilor, părinților, altor actori sociali, care colaborează cu

el / instituția. Anume această funcție cere ca dirigintele să fie versat în domeniul psihologiei, să fie un psiholog practic. Această funcție vizează realizarea eficientă de către diriginte a următoarelor acțiuni de:

a) motivare;
b) animare, stimulare;
c) securizare afectivă;
d) susținere morală;
e) tutore, ajutor;
f) entuziasmare;
g) încurajare;
h) orientare a copilului spre complicatul proces de autoactualizare [139].

4. *Funcţia de socializare şi protecţie socială* se manifestă prin acțiunile întreprinse de diriginte cu scopul de a-i integra pe elevi în socium, de a-i familiariza cu diverse medii sociale, exersînd conduita acestora. În acest context, valorificarea eficientă a parteneriatului educațional elev – familie – şcoală – comunitate asigură realizarea funcției date.

5. *Funcția de promovare a culturii democratice* rezidă în familiarizarea elevilor cu valorile culturii politice: libertățile şi drepturile omului/copilului, toleranță, democrație, suveranitate şi realizarea educației civice prin stimularea participării în viața şcolii, familiei, comunității.

6. *Funcția de orientare profesională* este cu o dublă deschidere:

a) spre motivarea/stimularea spiritului de carte/cunoaştere;
b) familiarizarea elevilor cu posibilitățile profesionalizării instituționalizate prin intermediul unor tipuri de instituții speciale (şcoli de artă, sport etc.);

7. *Funcția normativă şi de soluționare a problemelor disciplinare,* care ghidează diversitatea de prescripții, corelînd-o cu sensul de norme prin intermediul cărora dirigintele arată elevilor: *ce trebuie / nu trebuie, ce se poate / ce nu se poate de făcut* în acțiunile sale şi acțiunile educative.

Normele acțiunii educative alcătuiesc normativitatea pedagogică, conform opiniei lui Călin M. şi cunosc o individualizare specifică fiecărei componente structural-funcționale a actului educativ în demersul pedagogic[17, p.32]. Efectul conformării la reglementările de tipul *trebuie / nu trebuie, se poate / nu se poate*, *este etic / nu este etic*, *uman*, asigură producerea unei conduite raționale din punct de vedere moral-etic şi contribuie la preîntîmpinarea, soluționarea problemelor disciplinare, dacă dirigintele este un profesionalist eficient şi poate servi drept model comportamental.

În măsura în care funcțiile dirigintelui au fost determinate în baza funcțiilor educației, abordărilor postmoderne a actului educativ, considerăm oportun să menționăm că mulți cercetători, în deosebi Călin Marin, fac trimitere la *funcțiile particulare ale acțiunii educative* ce

vizează diferite componente structurale ale demersului pedagogic, la care ne alăturăm şi noi [Ibidem, p.32]. Astfel, putem delimita:

- *funcţiile scopurilor acţiunii educative*: orientarea, organizarea, anticiparea şi aprecierea rezultatelor acţiunii;
- *funcţiile metodelor de educaţie*: cognitivă, motivaţională, instrumentală şi normativă;
- *funcţiile evaluării acţiunii educative*: cunoaştere, diagnoză, prognoză, reglarea educaţiei copiilor.

În baza documentării şi observărilor sistematice, putem completa lista funcţiilor nominalizate cu *funcţiile conţinuturilor acţiunilor educative*, aspectele cărora le-am stabilit după valorile abordate în diverse situaţii a cadrului formal, nonformal sau informal. În contextul cercetării, este necesară *funcţia determinării comportamentului dirigintelui*, care ghidează conduita lui în diverse roluri (de manager, consilier, lider adult, confidenţă, îndrumător etc.).

Prin urmare, identificarea funcţiilor particulare ale acţiunii educative rămîne deschisă şi depinde de rolul pe care şi-l asumă dirigintele într-un anumit context şi o situaţie concretă.

Elaborarea fundamentelor psihopedagogice de formare a dirigintelui în calitate de manager al actului educativ necesită precizarea competenţelor, funcţiilor şi rolurilor acestuia.

Literatura de specialitate, experienţa pedagogică şi consideraţiile elucidate anterior cu privire la funcţii asigură determinarea rolurilor pe care şi le asumă dirigintele în calitate de manager al actului educativ. Aşadar, plecînd de la taxonomia funcţiilor reliefate, putem începe analiza rolurilor profesorului-diriginte cu cel de *informator*. Termenul îşi are originea în limba franceză *„informateur”* şi desemnează o persoană care dă sau culege informaţii [39, p.438]. În contextul vizat, dirigintele culege, selectează, structurează şi aduce la cunoştinţa elevilor informaţia, în funcţie de vîrsta acestora, conţinutul, volumul, importanţa informaţiei. În calitate de informator, dirigintele este dator să-şi formeze anumite abilităţi şi competenţe, ce ţin de:

a) posedarea limbajului;
b) comunicarea verbală şi nonverbală;
c) structurarea informaţiei;
d) prezentarea informaţiei;
e) selectarea informaţiei;
f) ascultarea.

Sintetic aceste aspecte se reduc la: posedarea unui limbaj elevat, coerent, valorificarea comunicării empatice, selectarea şi structurarea informaţiei conform criteriilor receptării mai eficiente a acesteia. Important este ca dirigintele să diferenţieze caracterul comunicării sale cu elevii. Dacă pedagogul operează competent limbajul şi-i capabil să varieze caracterul comunicării, apelînd la mesaje de tip informativ, analitic, de interacţiune, artistic sau la tehnicile de îmbinare

optimă a acestora, suntem în drept să considerăm că dirigintele posedă cultura limbajului şi a volubilității.

În calitate de *agent motivator*, dirigintele declanşează şi întreține interesul, curiozitatea şi dorința elevilor pentru cunoaştere, autoperfecționare. În acest rol dirigintele trebuie să cunoască la perfecție particularitățile psihologice şi de vîrstă a elevilor, trebuințele şi necesitățile lor, limitele cogniției. Anume pentru realizarea eficientă a rolului de agent motivator, dirigintele îşi axează acțiunile pe principiile psihologiei evoluționiste şi psihologiei pozitive.

*Calitatea de lider adult* îi oferă posibilitatea dirigintelui de a conduce grupul de elevi, implicînd activ elevii la toate etapele luării şi executării deciziilor.

Dirigintele în ipostaza *de consilier* este un observator sensibil şi un confident, un sfătuitor al elevilor, un îndrumător tacticos şi empatic, persuasiv, sprijin de nădejde în ameliorarea stărilor afective negative, în aplanarea şi soluționarea conflictelor cu semenii, părinții, genul opus, în analiza şi dirijarea crizelor, conflictelor interioare. Rolul nominalizat cere cunoştințe profunde în domeniul psihologiei şi competențe care se pot forma dacă disciplinele ciclului psihopedagogic se studiază coerent în îmbinare cu observațiile şi activitățile practice, desfăşurate în diverse instituții de învățămînt.

În acest sens, formarea inițială se cere completată cu una continuă, sistematică, axată pe cele mai noi realizări, cunoaşterea cărora ajută dirigintelui să le aplice eficient în practica educațională şi cea particulară.

Elevii trebuie să aibă o atitudine față de diriginte nu numai ca față de un „suplinitor" al părinților, obiect de afecțiune, dar să-l aprecieze şi ca pe un specialist competent.

*Dirigintele în calitate de model* reprezintă unul din cele mai responsabile roluri, care necesită o muncă de autoperfecționare şi autoactualizare sistematică, efort volitiv şi o cultură vastă. Experiența pedagogică ne convinge că *dirigintele poate fi exemplu pozitiv pentru elevi cînd îmbină organic trei lucruri: inteligența, creativitatea şi empatia.* În cazul în care inteligența include competența profesională şi cultura generală; creativitatea – aptitudinile combinatorice şi imaginația pedagogică, iar empatia se manifestă ca chintesența moralului, tactului, intuiției pedagogice, menționăm prezența talentului, carismei, atitudinii reflexive şi responsabile a dirigintelui.

*Rolul de manager* al dirigintelui constă în supravegherea şi dirijarea clasei de elevi pentru a ghida devenirea şi transformarea ei într-un colectiv unit, prosper, în care fiecare membru se simte bine. În calitate de manager, dirigintele asigură consensul şi colaborarea cu părinții, administrația şcolii, profesorii şi alți actori ai cîmpului educațional. Dirigintele realizează un ansamblu de funcții ale managementului educațional: organizarea, motivarea, antrenarea, coordonarea, controlul – monitorizarea, previziunea, prognoza, diagnoza, luarea deciziilor şi proiectarea activității colectivului de elevi [118, p.26-27].

Desigur, dirigintele îndeplineşte rolurile decizionale, de organizator al spațiului educativ, de evaluator, mediator şi, nu în ultimul rînd, pe cel de cetățean. În calitate de cetățean dirigintele se manifestă prin atitudinea sa față de valorile neamului, prin respectarea legilor statului şi a valorilor democratice. În acest context, sunt importante faptele, acțiunile civice, coerența acestora cu umanismul şi cultura morală.

*Dirigintele ca educator* se manifestă la toate nivelurile procesului educativ şi în toate situațiile sociale. Dacă analizăm actul educativ ca exponent al procesului educativ, orientat spre formarea personalității elevului şi a colectivului de elevi dintr-o perspectivă axiomatică şi una logică, putem menționa că eficiența acestui rol depinde de capacitatea dirigintelui de a urmări – realiza elementul formativ în acest rol în îmbinare cu toate celelalte roluri (de informator, consilier, manager etc.). Revenind la funcțiile dirigintelui, susținem că prin acest rol se realizează funcția prioritară de culturalizare, pe care, la fel, o putem percepe evident sau mai subtil în realizarea conținuturilor generale ale educației şi în rolurile descrise. Plus la aceasta, anume calitatea realizării funcției descrise îl atestă pe diriginte ca cetățean.

În această ordine de idei, devine clar faptul că pentru crearea optimului psihopedagogic de formare a personalității elevului, dirigintele trebuie să fie pregătit substanțial în domeniul ştiințelor educației.

Esența competențelor dirigintelui versat în educație reprezintă cunoaşterea finalităților educației, conținuturilor, formelor şi metodelor educației, aplicarea tehnologiilor educaționale în conformitate cu vîrsta şi particularitățile psihologice ale elevilor.

*În calitate de profesionist reflexiv*, dirigintele se manifestă ca un analist, expert, gînditor, specialist reflexiv ce analizează, studiază, compară, concretizează pentru a pătrunde în substratul fenomenelor psihopedagogice, a situațiilor, problemelor inedite din clasă, din viața şi comportarea elevilor. Reflexivitatea se dezvoltă odată cu aptitudinile pedagogului şi imaginația profesională, creativitatea şi inteligența.

Hermeneutica pedagogică şi reflexivitatea stau la baza anticipării, prognozării, predicției şi capacității de a lua decizii, de a modela şi transforma circumstanțele pentru a le optimiza, a le face funcționale din punct de vedere pedagogic [27; 106].

Următorul aspect, ***cultura dirigintelui***, cadrează analitic cu actuala condiție umană şi conştientizarea importanței acestui specialist în educația tinerei generații, stabilirea fundamentelor psihopedagogice de formare a dirigintelui ca manager al actului educativ.

Provocările emergente, de anvergură social-umană, tensiunea existentă între ceea ce este pozitiv şi ceea ce este negativ, între valoare şi non-valoare, între moral şi material, în actuala condiție umană este derutantă atît pentru generațiile tinere, cît şi pentru cele vîrstnice [27].

În raportul Consiliului Clubului de la Roma „Prima revoluție globală. O strategie pentru supraviețuirea lumii", realizat de cercetătorii King Alexander şi Schneider Bertrand în 1993, se menționează că *relațiile interumane au devenit complexe, contradictorii, sunt marcate de manifestările brutalității eu-lui uman*. *Lăcomia, vanitatea, mînia, frica, ura sunt calități şi emoții umane ce predomină în societate, la care se adaugă lipsa unei echivalențe între drepturi şi datorii, între disciplină şi spiritul de libertate interioară, între creşterea economică şi calitatea vieții, între trebuințele materiale şi cele spirituale, precum şi valurile de violență, în special, la oraşe: terorismul internațional, acțiunile mafiilor internaționale, care tind să se transforme rapid în rețele internaționaliste, răspîndirea narcomaniei şi a delictelor legate de droguri, agresivitatea, exibiționismul sexual şi deviațiile de comportament, exploatate de presă, mass-media şi publicitate. La diferite niveluri, toate acestea pregătesc scena pentru o nouă existență, în care comportamentul marginal, în general, se bucură de atîta atenție, încît ajunge să fie perceput ca normal* [apud 17, p.89].

Am evidențiat special acest fragment ca să înțelegem în ce context social instabil se desfăşoară educația, activitatea cadrelor didactice, în general, şi a profesorului – diriginte, în special; ce competențe şi cultură trebuie să aibă aceştia pentru a fi eficienți şi a ghida formarea discipolilor lor, a-i orienta spre cunoaştere, dezvoltarea inteligenței, facultăților critice, dezvoltarea autocunoaşterii, autoperfecțiunii morale, civice, atenționarea asupra calităților şi limitelor, spre deprinderea de a trece peste impulsurile nedorite şi comportamentul distructiv.

În esență, părinții şi cadrele didactice, dar îndeosebi, dirigintele, sunt persoanele care învață copiii să se orienteze în viață, să selecteze – accepte – promoveze adevăratele valori, să observe Binele, Frumosul, Adevărul, Sacrul, să le valorifice în conduita şi viața proprie, pentru a o face demnă de om.

Această grijă şi responsabilitate umană îşi găseşte reflectare în diverse documente şi recomandări ale prestigioaselor organizații europene şi internaționale.

Astfel, Organizația Națiunilor Unite pentru Educație, Ştiință şi Cultură (UNESCO), întemeiată de ONU în 1946, într-un termen relativ scurt (60 ani) lansează strategii, programe, recomandări axate pe dezvoltarea omenirii prin educație şi cultură. *Programele UNESCO reprezintă tipuri de reacții globale, zonale, naționale, instituționale şi diplomatice la problemele lumii contemporane. Aceste probleme rezumă noi întrebări şi răspunsuri, noi raționamente şi noi sensibilități în raport cu mediul înconjurător, de valorificare a ştiinței şi tehnologiei, de semnificare a schimbărilor sociale, de miza confruntării, de şansa colaborării, de emergența cunoştințelor în epoca revoluțiilor informaționale* [26, p.373].

Sub impulsul acțiunilor UNESCO în anii '60-'70 a început să fie promovată activ ideea *educației adulților şi cea a educației permanente* [33; 64], în care, evident, se înscrie şi formarea continuă a cadrelor didactice.

Analiza din retrospectivă istorică a problemei vizate ne duce în sec. XVII la Ian Amos Comenius şi vestita lui concluzie cu privire la educaţie: *tota vita shola est*, care interferează cu ideea educaţiei permanente (1996 – Anul European al Învăţării Permanente) din necesitatea de a articula diferite niveluri şi tipuri de educaţie, tot din iniţiativa UNESCO.

Consideraţiile aduse ne orientează spre o optică generală, care vizează necesitatea culturalizării continue a omului, care, desigur, va fi realizată cu ajutorul şcolii.

În acest context, activitatea dirigintelui este una relevantă, deoarece anume acest cadru didactic se află la intersecţia *elev – diriginte – familie*, care îi oferă, conform funcţiilor / rolurilor analizate, posibilitatea efectuării celui mai important lucru privind *educaţia permanentă:* culturalizarea continuă a individului prin intermediul valorizării la maximum a elevului şi familiei.

Anume acest moment îl putem considera ca punct de sprijin, poziţie-cheie în activitatea dirigintelui. Dacă acesta lucrează cu copiii într-un mod captivant, orientîndu-i spre valorile etern-umane, spre cunoaştere, autoperfecţionare, formîndu-i ca personalitate şi membri demni ai colectivului de elevi, iar familia/părinţii devin adepţii acestor idei prin intermediul diverselor activităţi de perfecţionare a competenţelor parentale, apoi putem considera că acest diriginte este un specialist performant şi un om ce posedă o cultură înaltă.

Termenul *cultură*, ce provine de la latinescul *cultura*, pe lîngă cele 9 sensuri reflectate în Dicţionarul enciclopedic al limbii române [39, p.223], include două explicaţii/teze pe care le-am dezvoltat în cercetare pentru a determina *criteriile de apreciere/formare a culturii profesorului – diriginte.*

În această ordine de idei, conceptul *cultura dirigintelui desemnează totalitatea cunoştinţelor ce le posedă şi pe care le transformă acesta în acţiuni şi activităţi determinate de funcţiile, normele şi rolurile pedagogice şi sociale.*

Vom încerca să clarificăm dimensiunile culturii profesorului-diriginte, fără a avea pretenţia că subiectul va fi epuizat.

Pentru a preciza elementele constituite ale acesteia vom porni de la *constructul diferenţiator obiectiv-subiectiv* [72; 117], *aplicînd coordonata material-spiritualului* ca subcriteriu.

Alegerea aceasta este motivată de faptul că constructul vizat ne permite să stabilim clar aspectele comportamentale ale culturii dirigintelui, precum şi produsele ideal-subiective pe care le considerăm decisive pentru valorificarea potenţialului său cultural.

Cercetătorul Gheorghe M. [47], analizînd concepţiile lui Matsumoto D., Traindis H., Lintou R., ajunge la concluzia că *fenomenul cultural se manifestă şi poate fi pus în evidenţă la trei niveluri: al elementelor interne ideale* (credinţe, valori, cunoştinţe, semnificaţii, norme); *la nivelul comportamentelor* (de viaţă, de interacţiune, de organizare) *şi la nivelul produselor* (materiale şi ideale) [47, p.321].

În acest cadru de referinţă relevantă, studierea conceptului generalizator *ethos pedagogic* elaborat de sociologii Bourdieu P. (1964) şi Passeron J. C. (1970), modelul personalităţii pedagogului, elaborat de Mândâcanu V. (1997), la analiza definiţiei culturii familiei/ethosul pedagogic familial destinat formării familistului eficient, elaborate de Cuznețov L. (2005), la fundamentele pedagogice ale integralităţii dezvoltării profesionale a cadrelor didactice, elaborate de Callo T. (2007), la ideile elucidate în materialele Conferinţei Informale a Miniştrilor Educaţiei din ţările Europei de Sud (Stambul, 2004) cu privire la problematica eficientizării *profesiei de profesor ca factor de coeziune socială şi culturală* [15].

Pentru a avea o imagine clară asupra **culturii dirigintelui** pe baza celor precizate, structurăm *componentele acesteia* în felul următor:

I. ***Dimensiunea subiectivă a culturii profesorului-diriginte*** se compune din: valori, credinţe, cunoştinţe, atitudini, norme însuşite în procesul educaţiei familiale, şcolare şi a studiilor la facultate. Valorile reprezintă elementul integrator, motivator, ce condiţionează şi dinamizează acţiunile dirigintelui. Elementele vizate sunt la nivelul elementelor interne ale conştiinţei.

II. ***Dimensiunea obiectivă a culturii profesorulu–diriginte*** include nivelul conduitei şi cel al produselor.

1. *Nivelul conduitei* se manifestă prin modul de viaţă, felul de a fi; modul de interacţiune şi modul de organizare–desfăşurare a activităţii.
2. *Nivelul produselor* ca rezultat al culturii în activitatea dirigintelui se manifestă:
   a) la nivelul conduitelor elevilor din clasa dată;
   b) la nivelul relaţiilor interpersonale în clasa pe care o conduce;
   c) la nivelul sintalităţii colectivului de elevi;
   d) la nivelul rezultatelor parteneriatului educativ elev – şcoală – familie – comunitate;
   e) la nivelul performanţelor obţinute de către elevi la învăţătură, diverse concursuri, alte activităţi educative;
   f) la nivelul materialelor (conţinutul şi estetica prezentării lor) aplicate în educaţia elevilor: portofolii, fişa de caracterizare psihopedagogică a elevului, a clasei etc.

*Calităţile* pe care le manifestă un diriginte ce posedă cultură profesională le delimităm în: *cultura ţinutei, cultura conduitei, cultura exteriorului; cultura comunicării; cultura imaginii; cultura dirijării conflictului, cultura dirijării actului educativ.*

Aceste aspecte decurg din ansamblul ideatic al analizei, componentele respective specificîndu-se prin următoarele:

- *cultura ţinutei* se obiectivează în capacitatea dirigintelui de a se prezenta, a se ţine şi a se deplasa în spaţiu (a merge, a sta, a se aşeza), a urmări ţinuta în diverse situaţii pedagogice şi sociale;

- *cultura conduitei* se manifestă în acțiunile, faptele şi comportamentul dirigintelui;
- *cultura exteriorului* este alcătuită din cultura vestimentației, estetica coafurii, accesoriilor, fardului;
- *cultura comunicării* include cultura limbajului şi cultura interacțiunilor dirigintelui cu alte persoane;
- *cultura imaginii* se manifestă prin formarea şi exteriorizarea eu-lui propriu, prin anumite maniere, stil şi prin grija pentru reputația sa de om cu demnitate;
- *cultura dirijării conflictului* poate fi redusă la posedarea tactului pedagogic şi a empatiei. Se manifestă prin măiestria dirigintelui de a anticipa – aplana – soluționa conflictele pedagogice, păstrînd echilibrul psihologic, demnitatea sa şi a elevului;
- *cultura dirijării actului educativ* se manifestă prin cunoştințe profunde în domeniul ştiințelor educației, prin competențe la nivel de aplicare şi integrare, de valorificare iscusită a dimensiunilor, conținuturilor şi tehnologiilor educației. Un diriginte care posedă acest tip de cultură dă dovadă de inteligență, creativitate, răbdare, voință, volubilitate şi flexibilitate.

În concluzie, prezentarea funcțiilor, rolurilor şi a culturii profesorului-diriginte ne-a permis să stabilim unele aspecte ale modelului profesiogramei. Analiza activității dirigintelui prin prisma funcțiilor educației a contribuit la conştientizarea corelației dintre funcții-roluri-cultură. În baza celor relatate, putem **afirma că:**

1. Personalitatea profesorului-diriginte reprezintă un fenomen pedagogic complex de care depinde crearea optimului psihopedagogic în educația şi formarea imaginii elevului, colectivului de elevi şi a instituției de învățămînt;
2. Abordarea dirigintelui ca manager al actului educativ asigură raportarea continuă a activității dirigintelui la principiile educației permanente şi cerințele psihopedagogiei contemporane;
3. Taxonomia funcțiilor dirigintelui este elaborată prin prisma funcțiilor educației, a conținuturilor generale ale educației, a conținuturilor *noilor educații* în contextul abordării axiologice şi sistemice de rol a educației elevului;
4. Analiza logică a funcțiilor derivate ne-a condus la precizarea funcțiilor dirigintelui, a rolurilor realizate de el, la definirea conceptului, la structurarea şi descrierea componentelor *culturii dirigintelui.*

## 2.2. Profesiograma dirigintelui–manager al actului educativ în contextul formării inițiale şi continue

Dat fiind faptul că, în elaborarea/experimentarea modelului profesiogramei profesorului-diriginte ca manager al actului educativ am plecat de la ideea conform căreia *actul educativ*

*reprezintă un polisistem de acțiuni educative, compus din mai multe componente-sisteme, organizate ierarhic şi aflate într-o complexă relație de interdependență* [17, p.19], vom analiza structura acțiunilor educative în corelație cu *concepția managementului antropocentric*, care facilitează autorealizarea-autodeterminarea omului, *implicînd personalizarea competențelor* [21, p.255], şi *concepția comportamentului epistemic al profesionistului* (S. Mehedinți, 77; M. Dogan, R. Pahre, 41) pentru a stabili categoriile de competențe şi domeniile lor de aplicare, conținutul competențelor specifice, cerute de funcțiile dirigintelui în calitate de manager al actului educativ.

Realizarea obiectivului dat în contextul prezentat va contribui la stabilirea şi evidențierea fundamentelor psihopedagogice de formare a dirigintelui în ipostaza de manager al actului educativ.

În continuare este expusă o *sinteză a componentelor acțiunii educative care au fost detaliate în procesul descrierii perspectivelor analitice ale actului educativ, pentru a scoate în evidență componentele, subcomponentele, competențele/criteriile acționale funcționalitatea lor ca mecanism modificabil.*

Astfel, *obiectul şi subiectul acțiunii/actului educativ este copilul, elevul şi adultul/părintele*, deoarece aceştia nu numai că sunt studiați, şi orientați, dar sunt educați, formați, spre a se autoestima, autoeduca/autoperfecționa, a se comporta şi percepe ca actori ai propriei deveniri.

*Scopurile acțiunii/actului educativ*, realizat de diriginte, sunt duble: unul priveşte devenirea omului în spațiul culturii concrete/culturalizarea individului, iar altul ține de dirijarea lui în integrarea socială prin intermediul colectivului clasei în prim plan şi al comunității, societății, în perspectivă. De aici un scop care implică o atenție deosebită în formarea colectivului de elevi prin valorificarea la maximum a valorilor moral-etice şi a culturii relațiilor interumane.

Actorii acțiunii/actului educativ reprezintă agenții din cele trei planuri: formal – – nonformal – informal. *În cadrul formal* aceştia sunt: directorul instituției, adjuncții, psihologul, medicul, profesorii disciplinelor şcolare, colegii de clasă etc. *Cadrul nonformal* este mult mai larg şi variat şi depinde în mare măsură de interesele elevilor, posibilitățile opționale ale şcolii (cercuri pe discipline, secții sportive, concursuri, competiții etc.), creativitatea, forța de a convinge şi a cointeresa elevii a liderului adult.

*Cadrul informal*, fiind complex, intervine în viața elevului cu influențele sale accidentale. Astăzi sfera educației este în continuă extindere, ea susține o masă informațională enormă, afirmă Cristea S. [27, p.161]. Dirigintele trebuie să-şi dea seama de ascensiunea mass-mediei, a noilor tehnologii informaționale/Internetul, care au impact nu numai pozitiv, dar generează şi astfel de fenomene negative cum sunt: *suprainformarea, hiperstimularea senzorială, ce devin din ce în ce mai greu controlabile.* În contextul vizat, dirigintele, colaborînd cu părinții,

psihologul şcolar şi profesorii altor discipline, depune efort pentru a-i forma elevului capacități selective, cultura receptării informației, a interacțiunilor, mai cu seamă la nivel informal.

Condițiile acțiunii/actului educativ sunt variate, dar cele mai importante sunt cele de *natură genetică (biologică), de natură psihologică şi de natură socială.* Prin urmare, dirigintele trebuie să studieze şi să cunoască specificul acestora, să fie la curent cu schimbările pe care acestea le pot provoca asupra elevului. Dirigintele trebuie să orienteze – modeleze – monitorizeze eficiența influențelor, axîndu-se, în primul rînd, pe *perspectiva analitică psihopedagogică* în conexiune cu celelalte, în special cu cea axiologică.

*Rezultatele acțiunii/actului educativ*, preconizate prin realizarea scopurilor şi obiectivelor proiectate de profesorul-diriginte, necesită o analiză profundă. Anume aici un rol esențial îl are *perspectiva analitică bazată pe reflexivitatea şi hermeneutica pedagogică,* care, de fapt, vine să asigure feedback-ul componentelor esențiale ale actului educativ, ceea ce va asigura corecția, corelarea, proiectarea acțiunilor pe niveluri în diverse contexte.

Dacă analizăm ce oferă concepția *managementului antropocentric* cu privire la dirijarea actului educativ, constatăm evidențierea posibilitatea reliefării următoarelor poziții-cheie ale managementului antropocentric, care sunt:

- reorientarea către om şi apoi spre activitățile acestuia;
- omul se consideră valoare supremă;
- restructurarea democratică a organizațiilor pe principii umane prin modele de negociere/tranzacție a componentelor;
- libertatea exprimării/asigurarea dreptului egal de a practica un discurs, un comportament sau altul;
- managementul competențelor centrat pe om, pe valorizarea şi valorificarea acestora;
- umanizarea conducerii prin luarea în considerație a particularităților individuale ale fiecărui participant la procesul pedagogic;
- crearea condițiilor pentru promovarea şi dezvoltarea capacităților individuale;
- implementarea conducerii în baza respectului, încrederii în om, acceptării personalității, colaborării, individualizării, promovării optimismului, încrederii în sine şi în ceilalți [21; 22].

Pozițiile reflectate, într-o formulare sau alta, le aflăm în lucrările unor cercetători din domeniul ştiințelor educației. Chintesența fiind redată foarte clar şi concis de cercetătorul Cojocaru V.: *motivația înaltă a tuturor participanților la procesul educativ, axată pe conştientizarea esenței activității, autoconştiința propriei activități, formarea omului decident* [22, p.45]. Urmărind evoluția teoriilor managementului, cercetătorul stabileşte că după 1990 *managementul educațional se bazează pe o viziune integrativă despre om – „a fi şi a deveni”,*

*vectorii principali ai căreia sunt: managementul competenţelor, managementul valorilor şi managementul calităţii* [22, p.25], pe care vom repera în elaborarea modelului şi a profesiogramei profesorului-diriginte.

După cum indică un şir de specialişti, *competenţele managerului în educaţie se impun în funcţie de rolurile pe care le exercită acesta.*

Analiza psihopedagogică a funcţiilor, rolurilor dirigintelui, elucidată în subcapitolul precedent, şi matricea competenţelor dirigintelui, sinteza consideraţiilor şi concepţiilor în domeniul vizat ne-a condus la acceptarea ideii expuse de Mehedinţi S., Dogan M., Pahre R. despre formarea unui *comportament epistemic al profesionistului în domeniul educaţiei*. Conform acestor cercetători, *profesionistul în domeniul educaţiei trebuie să fie cercetător şi expert*, axîndu-se pe un comportament epistemic [77].

*Profesionistul erudit*, după Mehedinţi S., caută să găsească fapte noi în domeniul specialităţii sale, profesiei, lărgind tradiţia unei discipline.

*Profesionistul creator*, după Dogan M. şi Pahre R., merge pe căile trasate de cei care au defrişat terenul, dar pe care îl ignorează [41].

*Profesionistul savant* ajunge la teorii şi modele originale, sistematizează cunoştinţele în domenii [apud 17, p.15].

Aceste calităţi evidenţiate de autorii respectivi întrunesc, de fapt, un *comportament epistemic* (de la grecescul *episteme*, ce înseamnă *ştiinţă*). Prin urmare, în pregătirea actuală a pedagogului şi anume în formarea lui iniţială se merge, în general, pe calea formării competenţelor primare profesionale de: observator/cercetător, de interacţiune şi comunicare pedagogică, de aplicare a metodelor, tehnologiilor educaţionale, de evaluare oferindu-i-se şi unele competenţe de management educaţional.

Această situaţie o detectăm la *nivel teoretic*, studiind planurile de învăţămînt şi **Curriculumul psihopedagogic universitar de bază** (Negură I., Papuc L., Pâslaru Vl.; 83). La *nivel experimental*: din răspunsurile selectate în baza chestionarului realizat pe un eşantion de 56 de studenţi-absolvenţi de la anul V ai UPS „Ion Creangă"; şi la *nivelul experienţiei pedagogice* (observări/opinii din experienţa profesorilor şi managerilor şcolari) am stabilit că situaţia s-a schimbat foarte puţin (Cojocaru V., 22; Cristea S., 27; 28; Hofman O., 56; Jinga I., 61; Patraşcu D., 89; Bîrzea C., 91 etc.).

Trebuie să menţionăm şi faptul că după editarea *Curriculumului psihopedagogic universitar de bază*, care în preliminării reflectă detaliat şi obiectiv situaţia privind distribuirea fondului de timp alocat pentru formarea cadrelor didactice în USM, UPS „I. Creangă", Universitatea de Stat din Tiraspol pe cele *trei direcţii: formarea generală, formarea profesională şi formarea specială, inovaţiile cu caracter conceptual şi curricular în învăţămîntul universitar*

*nu-şi găsesc un loc adecvat în politica de stabilire a ponderii* lor în formarea cadrului didactic [83, p.9-14].

În acest scop, am analizat sinteza experienţelor avansate de formare a cadrelor didactice (Belgia, Franţa, Germania, Marea Britanie) şi a experienţei ţărilor în tranziţie (Rusia, România, Bulgaria, Ucraina) elucidate în aceeaşi lucrare [83].

Din sursele indicate am desprins faptul că atunci cînd se abordează problema conceperii şi elaborării modelului profesiogramei pedagogului, ca în cazul nostru, a dirigintelui în calitate de manager al actului educativ, se procedează, de fapt, la studierea fenomenelor numite astăzi *dubla profesionalizare* [65, p.7] şi *standardul profesional/referenţial al cadrului didactic* [83, p.119].

În contextul dat, am formulat cîteva întrebări, răspunsul la care va facilita elaborarea modelului vizat:

- Formarea profesională psihopedagogică a cadrului didactic răspunde/acoperă necesităţile şcolii privind dirigenţia ca act educativ?
- Care sunt paradigmele ce ar servi drept repere teoretico-praxiologice pentru a-i conferi profesiogramei dirigintelui claritate, coerenţă, funcţionalitate, în sensul de a ghida/orienta formarea cadrului didactic şi fezabilitate, în sensul de a fi realizabil [40, p.329].

*Intenţia noastră este de a construi modelul profesiogramei/referenţialul competenţelor dirigintelui-manager al actului educativ şi nu a unui cadru didactic ce supraveghează pur şi simplu o clasă de elevi.* În această activitate am decis să ne bazăm pe cele mai actuale paradigme privind formarea cadrului didactic [34; 35; 38; 41; 57; 62; 73; 75; 83] şi managerului în educaţie [21; 22; 61; 63; 67; 89; 118].

În această ordine de idei, identificăm un ansamblu de paradigme ce ne-au servit ca punct de reper:

1) *paradigma comportamentală*, care vizează ansamblul de capacităţi didactice achiziţionate într-o instituţie de formare a cadrelor didactice;
2) *paradigma artizanală,* care conţine competenţele profesionale pe care studentul – pedagog le însuşeşte pe teren;
3) *paradigma critică,* care se referă la aptitudini de cercetare şi reflectare critică asupra propriei activităţi şi vizează transformarea stărilor dezirabile în stări reale; ea îi permite să sesizeze problemele cu care se confruntă şi să le depăşească prin demersuri de cercetare;
4) *paradigma personalistă,* care cuprinde competenţele ce asigură dezvoltarea profesională a cadrului didactic pe tot parcursul vieţii. Acestea sunt competenţele gen *savoir devenir* [apud 83, p.121].

*Caracteristicile definitorii ale profesiunii de manager educaţional, adaptate la funcţia de diriginte* sunt:

- *dubla profesionalizare* de specialist şi conducător, deci necesitatea posedării cunoştinţelor, calităţilor şi aptitudinilor profesionale şi manageriale;
- *caracterul intuitiv şi creator*, avînd în vedere situaţiile neprevăzute cărora trebuie să le facă faţă dirigintele-manager;
- *echilibrul şi rezistenţa fizică şi psihică la diversele solicitări,* deoarece managerii îşi prelungesc frecvent ziua de lucru;
- *exemplul personal: moral şi profesional,* deoarece managerul reprezintă etalonul de comportare şi comparare pentru elevii pe care îi conduce;
- *prestigiul, autoritatea, responsabilitatea şi imaginea dirigintelui* în faţa colectivului de elevi, cît şi a colegilor, administraţiei, părinţilor.

Analizînd şi sintetizînd diverse cercetări privind formarea cadrelor didactice, referenţialul competenţelor profesionale în dimensiunea dublei profesionalizări (specialist şi conducător), a fost elaborat *Modelul pedagogic operaţional de formare iniţială şi continuă a dirigintelui în calitate de manager al actului educativ* (Tabelul 2) şi Schema *profesiogramei dirigintelui-manager al actului educativ* (Figura 4).

Pornind de la analiza şi sistematizarea componentelor modelului descris s-a identificat referenţialul calităţilor şi competenţelor profesorului-diriginte, abordat în calitate de manager al actului educativ. În baza consideraţiilor aduse şi în baza modelului pedagogia operaţional, **Profesiograma/referenţialul dirigintelui** a fost structurată astfel:

**I.** ***Obiectivele formării profesionale psihopedagogice/OFPP conform cadrului de referinţă: metaeducaţional, profesional general, profesional special praxiologic.***

**II.** ***Orientarea atitudinală a personalităţii dirigintelui şi calităţile de personalitate.***

**III.** ***Competenţa şi măiestria profesională.***

**IV.** ***Tehnica pedagogică*** **şi managerială.**

**V.** ***Aptitudini pedagogice*** **şi manageriale.**

**VI.** ***Carisma şi stilul managerial.***

Decizia de a include *OFPP în profesiograma dirigintelui este argumentată prin problema şi scopul cercetării, ce orientează spre stabilirea fundamentelor psihopedagogice de formare a dirigintelui ca manager al actului educativ şi investigarea acestora prin prisma concepţiei abordării sistemice de rol al procesului educativ.*

Acest fapt a determinat şi elaborarea *matricei competenţelor dirigintelui* (Tabelul1).

În continuare prezentăm componentele profesiogramei dirigintelui – manager al actului educativ:

**I. Obiectivele formării profesionale psihopedagogice (OFPP)** sunt structurate în 4 module profesionale:

1. *Modulul metaeducației / cultura generală şi filozofică* include cunoştințe în diverse domenii ale culturii umane: ştiință, artă, tehnică, economie, sociologie, învățământ, axate pe o bază filozofică menită să-i asigure dirigintelui o viziune de ansamblu asupra omului, lumii, inclusiv asupra activității profesionale.

În linii mari, la finele studiilor universitare studenții vor fi capabili:

– *La nivel de cunoaştere*:
  - să identifice conceptele filozofice mai importante cu privire la om, morală, existență;
  - să reproducă conceptele-cheie din domeniul psihopedagogiei;
  - să identifice aspectele culturii umane;
  - să relateze despre valorile general-umane în corelație cu cele naționale;
  - să evidențieze problemele lumii contemporane;
  - să interpreteze conceptul de Om moral;
  - să identifice organismele internaționale, menirea şi funcțiile lor;
  - să cunoască drepturile fundamentale ale omului şi copilului.

– *La nivel de înțelegere şi aplicare*:
  - să analizeze structura şi tendințele dezvoltării politicii, economiei, ideologiei şi religiei în societatea contemporană;
  - să caracterizeze particularitățile societății civile democratice;
  - să compare forțele politice dominante în societatea contemporană;
  - să analizeze bazele statului şi dreptului civil în Republica Moldova;
  - să definească principiile conviețuirii şi comunicării interculturale;
  - să explice principiile fundamentale ale economiei de piață;
  - să compare tipurile principale de cultură universală (occidentală-orientală);
  - să aplice adecvat conceptele din domeniul educației, filozofiei, ştiinței, culturii.

– *La nivel de integrare*:
  - să aplicele normele de comportament moral – etic în propria viață;
  - să promoveze valorile general-umane în corelație cu cele naționale;
  - să aplice principiile şi normele stilului sănătos de viață;
  - să comunice şi să interacționeze adecvat cu copiii şi semenii;
  - să soluționeze diverse situații dificile de ordin moral, intelectual, ecologic, de gen, estetic etc.;
  - să elaboreze coduri de norme şi reguli privind organizarea vieții omului în societate, familie, de sănătate etc.;
  - să promoveze valorile spirituale ale credinței creştine ortodoxe;
  - să promoveze normele estetice ale culturii vestimentare, a traiului.

2. *Modulul profesional general* are ca scop proiectarea-formarea capacităților pedagogice, psihologice şi manageriale generale, necesare cadrului didactic, în general. La finele studiilor universitare studenții vor fi capabili:

- *La nivel de cunoaştere*:
  - să identifice conceptele şi teoriile procesului educațional elaborate pe parcursul istoriei civilizației;
  - să cunoască conceptele şi teoriile educației moderne şi postmoderne;
  - să relateze despre conceptele naționale de educație, Programul Național de dezvoltare a învățământului în Republica Moldova;
  - să cunoască Sistemul de învățământ, Concepția reformei învățământului în Republica Moldova;
  - să identifice structura instituțională a cercetărilor în domeniul ştiințelor educației;
  - să interpreteze principiile şi exigențele ce stau la baza statutului cadrului didactic şi deontologiei profesionale;
  - să caracterizeze funcțiile, structura şi principiile managementului educațional;
  - să identifice conceptele, teoriile, concepțiile şi tendințele dezvoltării psihologiei şi pedagogiei.
- *La nivel de înțelegere şi aplicare*:
  - să analizeze şi să generalizeze valorile procesului educațional;
  - să analizeze şi să interpreteze fenomenele – procesele – piesele curriculare;
  - să stabilească interrelații între elementele curriculare şi fenomenele educaționale;
  - să clarifice şi să compare diverse teorii în domeniul pedagogiei şi psihologiei;
  - să determine obiectivele, strategiile şi conținuturile educației morale, intelectuale, tehnologice, estetice, psihofizice;
  - să aplice tehnologiile educaționale moderne;
  - să stabilească criteriile optimizării procesului educațional;
  - să elaboreze şi să aplice tehnologii de evaluare a performanțelor elevilor.
- *La nivel de integrare:*
  - să stabilească interconexiunile epistemologice în/între teoriile şi conceptele educaționale;
  - să aplice metodele de cercetare psihopedagogică;
  - să elaboreze proiecte ale demersului educațional/acțiunilor educative pentru diferite vîrste;
  - să elaboreze strategii de organizare şi evaluare a activităților educative;
  - să elaboreze programe analitice, curriculare la nivelul procesului de învățământ şi celui educativ;

- să elaboreze programe de corecție, profilaxie a conflictelor pedagogice şi a comportamentului deviant;
- să elaboreze/aplice criterii de evaluare a procesului educativ în şcoală şi familie;
- să promoveze valorile unui mod de viață demn de un om cultivat din punct de vedere.

3. *Modulul profesional special* orientat spre formarea capacităților, competențelor profesionale speciale, necesare activității de predare a disciplinei alese şi, pe care, din considerente înțelese, nu le vom analiza. Vom dezvolta doar elementul al doilea al dublei profesionalizări – formarea competențelor şi calităților dirigintelui în calitate de manager al actului educativ.

În această ordine de idei, la finele studiilor universitare absolvenții vor fi capabili:

– *La nivel de cunoaştere*:
  - să cunoască particularitățile psihologice şi de vîrstă a elevilor;
  - să identifice conceptele, teoriile esențiale ale managementului educațional;
  - să caracterizeze etapele dezvoltării colectivului de elevi;
  - să identifice funcțiile şi rolurile dirigintelui;
  - să identifice teoriile din domeniul ştiințelor educației cu privire la formarea personalității elevului în cadrul colectivului clasei;
  - să relateze despre stilurile manageriale şi structura actului educativ;
  - să opereze cu concepte, definiții, teorii din psihologie, managementul educațional şi pedagogia postmodernă;
  - să cunoască forme, metode, tehnici de influență psihopedagogică.
– *La nivel de înțelegere şi aplicare*:
  - să stabilească interrelația dintre principiile educației, psihologiei şcolare şi a managementului educațional pentru optimizarea actului educativ;
  - să analizeze şi să compare elementele constitutive ale actului educativ;
  - să selecteze tehnologii eficiente pentru formarea colectivului clasei de elevi;
  - să stabilească particularitățile de vîrstă, crizele elevilor, dificultățile care pot apărea în cadrul colectivului de elevi şi trebuie să le înțeleagă dirigintele;
  - să analizeze procesul de autoactualizare a preadolescentului, adolescentului şi individului matur;
  - să aplice diverse strategii educative în relația cu personalitatea elevului, grupul de referință şi colectivul clasei;
  - să interpreteze principiile diferențierii şi stimulării elevilor în educație;
  - să îmbine diverse strategii, tehnologii de colaborare – parteneriat cu actorii sociali,

– *La nivel de integrare:*
  - să elaboreze coduri de comportare a elevului în familie, clasă, şcoală, societate;
  - să elaboreze proiecte pedagogice pentru activităţile extracurriculare;
  - să elaboreze scenarii/proiecte ale orelor de dirigenţie, sărbătorilor, concursurilor etc.;
  - să elaboreze strategii de formare a imaginii elevului; colectivului de elevi; de soluţionare a problemelor disciplinare;
  - să selecteze metodele de cercetare psihopedagogică în corelaţie cu elaborarea strategiei de cercetare;
  - să aplice forme, metode şi procedee de educaţie şi valorificare a potenţialităţilor părinţilor;
  - să coordoneze activitatea liderilor şi structurilor formale şi nonformale în clasă;
  - să analizeze şi să urmărească poziţia fiecărui elev în cadrul clasei pentru a optimiza relaţiile interpersonale;
  - să promoveze insistent şi coerent valorile general – umane şi cele naţionale.

4. *Modulul praxiologic,* care vizează proiectarea – realizarea – consolidarea – formarea profesională în instituţia de învăţământ, unde achiziţiile acumulate în cadrul cursurilor teoretice sunt transformate în abilităţi, competenţe complexe care vor asigura dirijarea acţiunilor/actului educativ.

În acest context, este raţional de a evidenţia obiectivele generale care ghidează formarea dirigintelui.

Astfel, la finele stagiilor de practică studenţii vor fi capabili:

– *La nivel de cunoaştere*:
  - să cunoască obiectivele şi conţinutul practicii profesionale psihopedagogice;
  - să identifice tipurile de practică şi abilităţile care preconizează să fie asimilate;
  - să cunoască funcţiile şi conţinutul activităţii dirigintelui;
  - să relateze despre factorii ce influenţează educaţia elevilor, formarea colectivului de elevi;
  - să cunoască tehnologiile educative şi cele de autoperfecţionare profesională.
– *La nivel de înţelegere şi aplicare*:
  - să coreleze obiectivele practicii profesionale cu condiţiile desfăşurării acesteia;
  - să racordeze proiectul cu cerinţele curriculumului şi condiţiile clasei de elevi;
  - să promoveze valorile educaţionale prin metode adecvate;
  - să aplice strategii de comunicare eficientă cu elevii, de instaurare în clasă a unui climat moral pozitiv;
  - să aplice instrumentarul tehnologic de studiere şi formare personalităţii elevului şi a colectivului de elevi.

– *La nivel de integrare*:
  - să elaboreze şi să aplice proiecte cu caracter educativ;
  - să dezvolte capacitatea de a ține un discurs;
  - să consolideze capacitatea de a observa şi ține în cîmpul de vedere fiecare elev şi întreaga clasă;
  - să aprecieze rapid situația dificilă şi strategiile de anihilare/lichidare a ei;
  - să aplice diverse metode şi tehnici de studiere a conduitei elevilor şi clasei de elevi;
  - să aplice forme, metode şi procedee de formare morală, intelectuală, estetică, tehnologică, psihofizică;
  - să aplice principiile educației şi dirijării actului educativ în conformitate cu respectarea dreptului omului/copilului;
  - să aplice strategiile educative în funcție de particularitățile de vîrstă, gen, de personalitate;
  - să promoveze valorile noilor educații în concordanță cu dimensiunile şi conținuturile educației;
  - să autoevalueze competențele şi gradul lor de dezvoltare pe parcursul practicii pedagogice;
  - să aplice metode şi strategii de evaluare – coordonare – structurare – analiză – sinteză în aprecierea acțiunilor educative.

**II. Orientarea atitudinală a personalității dirigintelui şi calitățile de personalitate** rezidă în viziunea acestuia, valorile de care se conduce, idealul, motivele, interesele, convingerile şi aspirațiile într-o îmbinare organică cu umanismul şi dragostea pentru oameni, calitățile moral-spirituale: bunătatea, spiritualitatea, onestitatea, altruismul, demnitatea, modestia, răbdarea, stăpînirea de sine, curajul, fermitatea. Calitățile de personalitate îşi lasă amprenta asupra comportamentului dirigintelui în mediile culturale în care el se află, în relațiile cu discipolii, colegii săi.

Dacă dirigintele conştientizează responsabilitatea misiunii sale, el este conştiincios, dă dovadă de tact pedagogic, creativitate şi empatie. Este important ca dirigintele să fie o personalitate ce se autoactualizează, orientată spre autocunoaştere şi autoperfecționare.

**III. Competența şi măiestria profesională** include cunoştințele, abilitățile, priceperile, deprinderile şi obişnuințele. În literatura de specialitate în ultimii ani în definirea termenului *competențe* există o mulțime de abordări, dintre care cele mai relevante par a fi ideile lui Paquay L. [88] şi Roegiers H. [103], la care aderăm. Deci, noțiunea de competență abordată prin prisma accepțiunilor acestora poate fi definită prin următoarele caracteristici:

- mobilizarea unui ansamblu de resurse de tipul cunoştinţelor, experienţelor, reprezentărilor, schemelor, automatismelor, capacităţilor, diverselor *savoir-faire* (să ştii): *savoir-faire* (să ştii să faci), *savoir etre* (să ştii să fii), *savoir devenir* (să ştii să devii) [88, p.7];
- caracterul finalizat ce denotă utilitatea socială;
- relaţia cu un ansamblu de situaţii, ce presupune mobilizarea individului în anumite situaţii legate de problematica dirijării elevilor;
- caracterul disciplinar, ce rezultă din faptul că competenţa este deseori definită printr-o categorie de situaţii corespunzătoare parvenite din specificul disciplinelor speciale sau a celor auxiliare, care includ module cu privire la formarea dirigintelui [103, p.32-33].

Pentru a diferenţia competenţele pe care le posedă studenţii-absolvenţi şi cadrele didactice ce activează în calitate de diriginte, am decis să aplicăm următoarele sintagme: *competenţe primare* şi *competenţe complexe*.

*Măiestria pedagogică* se formează ca rezultat al pregătirii de specialitate, a dublei profesionalizări, a muncii sistematice desfăşurate în cadrul procesului de învăţământ în calitate de diriginte şi a perfecţionării/autoperfecţionării competenţelor, aptitudinilor pedagogice şi calităţilor de personalitate.

*Măiestria pedagogică* a dirigintelui-manager al actului educativ se prezintă ca o totalitate de competenţe complexe, obţinute printr-o muncă asiduă intelectuală de cercetător, educator, animator, consilier, manager, agent motivator, formator, pedagog reflexiv şi creativ, exteriorizîndu-se într-o experienţă educaţională de stăpînire eficientă şi iscusită a tehnologiilor de dezvoltare-formare a elevului şi colectivului de elevi.

**IV. Tehnica pedagogică şi managerială** include ansamblul de competenţe complexe ce vizează elaborarea, aplicarea, evaluarea tehnologiilor educaţionale şi manageriale pe care le vom diferenţia în *tehnologii cu caracter instructiv* (predarea – învăţarea – evaluarea), *tehnologii cu caracter educativ* (dezvoltare-formare), *tehnologii cu caracter managerial* (dirijare-coordonare), *tehnologii de autoperfecţionare* (autoactualizare ca personalitate şi specialist) şi *tehnologii de autorelaxare, autoreglare şi sănătate* (tehnici ce vor permite păstrarea sănătăţii).

**V. Aptitudinile pedagogice şi manageriale** *includ*: comunicabilitatea, dinamismul, empatia/receptivitatea, echilibrul emoţional, creativitatea, tactul pedagogic, capacităţi didactice, capacităţi manageriale, optimismul pedagogic [73; 100; 136].

Pentru a clarifica componenta respectivă vom apela la definiţia dată de Popescu-Neveanu P., care menţionează că *aptitudinile sunt subsisteme sau sisteme operaţionale, superior dezvoltate, care mijlocesc performanţe supramedii în activitate. Aptitudinile constituie latura instrumentală şi executivă a personalităţii, ele sunt cele care mijlocesc reuşita în activitate.* În limbajul curent specialiştii se folosesc de termenii *aptitudini şi capacităţi* [100, p.164].

Este evident faptul că orice activitate profesională sau socială necesită o îmbinare de *aptitudini generale* (spirit de observaţie, memorare exactă, inteligenţă, imaginaţie etc.) şi *aptitudini speciale* [100, p.167]. În contextul vizat este necesar să conştientizăm următoarele trei lucruri: 1) există unele premise ereditare pentru tot ceea ce reprezintă existenţa şi activitatea umană, dar pentru valorificarea acestora este necesară maturizarea organismului şi a sistemului nervos central; 2) adaptarea la mediul natural şi social în condiţiile unei necontenite interacţiuni dintre subiect şi ambianţă, deosebit de importantă fiind 3) activitatea şi învăţarea, prin care sistemele operaţionale se organizează progresiv şi se construiesc la diverse niveluri calitative.

Pe o bază ereditară, variabilă de la un individ la altul, aptitudinea se construieşte prin exersările prilejuite de activitate şi deci, în bună măsură, se dobîndesc [100, p.165].

Acest moment important trebuie să-l cunoască părinţii şi pedagogii pentru a orienta copilul spre perfecţionare continuă, care, axat pe aceasta, va deveni şi un adult preocupat de autoeducaţie şi va avea formată capacitatea de a fi deschis spre oameni, comunicare, bunăvoinţă, empatie şi sociabilitate.

*Dinamismul* reprezintă capacitatea de a depune efort volitiv şi a fi convingător în baza argumentelor logice, iar *receptivitatea* rezidă în capacităţile perceptive ale pedagogului, care-i oferă sensibilitate profesională, intuiţie, imaginaţie pedagogică şi posibilitatea de a se plasa în locul educatului. În cercetările actuale asertivitatea şi receptivitatea pedagogică se analizează în raport cu empatia.

*Echilibrul emoţional/afectiv* se obiectivează în capacitatea individului de a se stăpîni, a-şi controla emoţiile [73; 74].

Dinamismul şi echilibrul emoţional sunt interconexe, primul îi oferă pedagogului voinţă, forţă de convingere, care, în primul rînd, influenţează propria personalitate a acestuia, manifestîndu-se în controlul şi dirijarea situaţiei, promptitudinea luării deciziilor adecvate, autoreglarea psihoemoţională.

*Aptitudinile didactice* se manifestă prin însuşirea – aplicarea – transformarea rapidă şi eficientă a instrumentarului tehnologic necesar în procesul de predare – învăţare – evaluare.

*Aptitudinile manageriale* reprezintă capacităţile ce-i oferă individului posibilităţi de conducere, dirijare, organizare, coordonare, control eficient.

*Optimismul pedagogic* presupune capacitatea proiectării pozitive şi prognozării optimiste a dezvoltării-formării elevului, capacitate pe care mulţi cercetători o consideră determinantă a celorlalte, deoarece asigură promovarea, accentuarea pozitivului în formarea personalităţii, astăzi fiind o tendinţă prioritară a psihologiei pozitiviste şi a *principiului pozitiv al educaţiei* [73; 75; 94; 136; 153].

Cercetările în domeniul formării aptitudinilor pedagogice [15; 52; 54; 55; 73; 77; 80; 83; 111; 133; 136 etc.] demonstrează că acestea se dezvoltă, se cristalizează, ajungînd la înaltul nivel de *măiestrie*.

**VI. Carisma şi stilul managerial** le-am îmbinat intenționat, deoarece am observat o coerență relevantă între aceste două calități.

*Carisma* reprezintă chintesența următoarelor calități: bunătate, onestitate, exigență, spiritualitate, empatie, capacități analitice, forță de convingere şi contaminare prin propriul exemplu, creativitate, încredere în sine şi elevi, deschidere, toleranță, artistism, farmec personal, responsabilitate, capacități de lider şi un aspect morfofiziologic plăcut [32, p.151].

Procesul educativ şi operațiile manageriale inițiate de diriginte, relația elev – pedagog, realizate de dirigintele de tip carismatic se bazează pe măiestria acestuia, forța lui de convingere, propriul exemplu şi farmec, care îl evidențiază dintre ceilalți pedagogi.

Experiența pedagogică avansată ne convinge că carisma (fr. *charisme), acest ansamblu al unor trăsături spirituale deosebite* [39, p.152], este strîns legată de stilul pedagogului, deoarece acesta se explică prin *totalitatea particularităților specifice unui individ*.

*În concluzie, dacă pedagogul îşi dă seama că deține o profesie extraordinară după potențialul şi forța de influențare şi contaminare, iar pe lîngă aceasta este numit şi diriginte, el este obligat să se autoperfecționeze permanent pentru a se forma ca un manager al actului educativ ce posedă un stil carismatic.*

După cum am menționat anterior, o persoană ce se autoactualizează, îşi construieşte şi trăieşte viața demn, activează conform vocației într-un mod competent şi creator, are toate şansele să devină un tip carismatic.

Componentele modelului profesiogramei dirigintelui pot fi completate, detaliate, perfectate în continuu, noi însă am urmărit faptul de a scoate în evidență trăsăturile de bază după care se poate conduce un diriginte în calitate de manager al actului educativ.

Prin urmare, luînd la bază interpretările analitice realizate, putem elabora *schema modelului profesiogramei / referențialului dirigintelui* – manager al actului educativ ce redă structura, feed-back-ul componentelor propuse în corelație cu axele-criterii de dirijare/ analiză/evaluare a actului educativ şi formare profesională, expuse ca elemente constitutive ale perspectivelor analitice ale actului educativ (Figura 4).

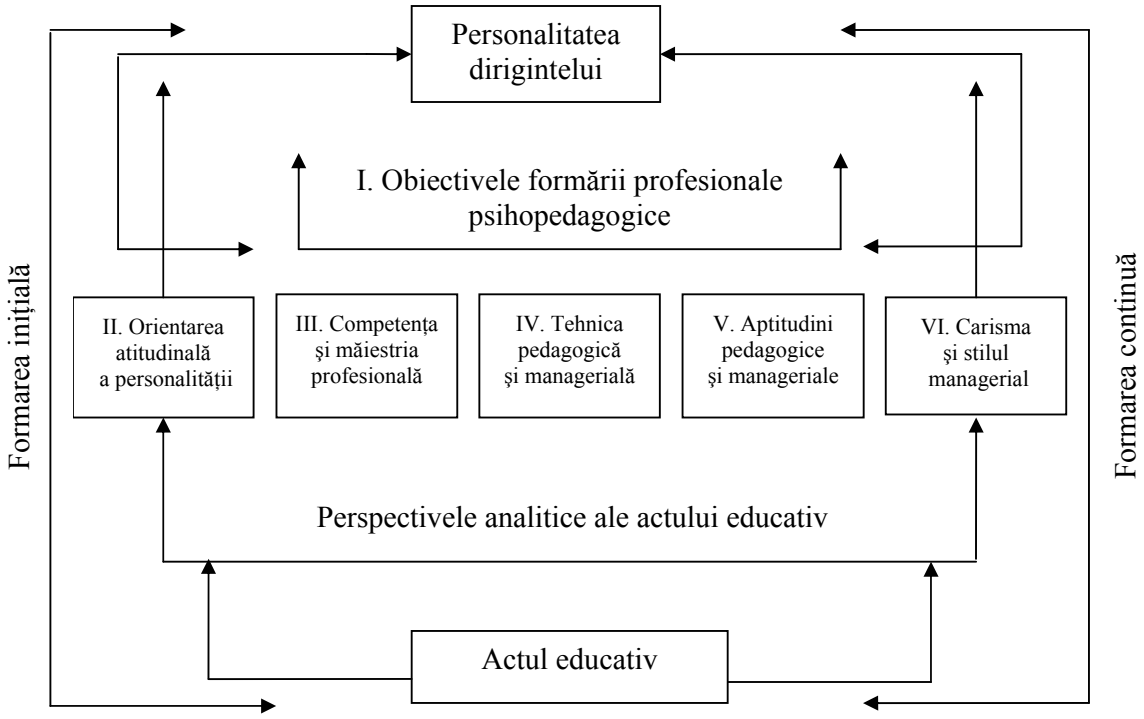



***Figura 4. Profesiograma dirigintelui-manager al actului educativ***

Faptul dat ne-a condus spre elaborarea şi structurarea *Modelului pedagogic operațional de formare inițială şi continuă a dirigintelui în calitate de manager al actului educativ* (Tabelul 2). Acesta asigură proiectarea formării inițiale şi continue a dirigintelui, diagnosticarea, desfăşurarea şi monitorizarea procesului de pregătire şi perfecționare a cadrelor didactice.

*Paradigma* orientează acțiunile de formare a studentului sau cadrului didactic, servindu-le drept model de personalitate în profesie.

*Obiectivele formării profesionale psihopedagogice (OFPP)* indică paşii şi acțiunile necesare de realizat, iar *Strategiile* arată modalitățile, metodele şi mijloacele esențiale pe care le putem aplica în pregătirea dirigintelui ca manager al actului educativ.

*Competențele primare* sunt acele cunoştințe, abilități priceperi în domeniul managementului educațional pe care trebuie să le posede absolventul instituției, ce ar contribui la formarea şi consolidarea unor competențe mult mai superioare şi complexe în domeniul dirigenției.

*Formarea continuă* este axată pe perspectivele analitice ale actului educativ, funcțiile managementului educațional, *strategiile* de perfecționare şi autoperfecționare a cadrului didactic, ce se reflectă în *competențele complexe şi atitudinile dirigintelui*.

Modelul pedagogic operațional de formare inițială şi continuă a dirigintelui în calitate de manager al actului educativ poate fi aplicat şi ca instrument metodologic de autoperfecționare.

*Tabelul 2*

**Modelul pedagogic operațional de formare inițială şi continuă a dirigintelui în calitate de manager al actului educativ**

| I. Formarea inițială/ Paradigma | Obiectivele formării profesionale psihopedagogice (OFPP) dominante | Strategii | Competențe primare | II. Formarea continuă/ perspective analitice ale actului educativ | Funcțiile managementului educațional | Strategii | Competențe complexe | Atitudini |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 1. Profesionistul instruit | - Cunoaşterea teoriei, procesului şi tehnologiei educației<br>- Cunoaşterea particularităților psihologice şi de vîrstă a elevilor<br>- Cunoaşterea principiilor formării colectivului de elevi | - Cursuri teoretice<br>- Cursuri practice<br>- Practica pedagogică<br>- de observare/ inițiere | - Identificarea şi reproducerea logică a conceptelor, concepțiilor, teoriilor, principiilor educației<br>- Concretizarea, abstractizarea, generalizarea, sistematizarea conceptelor, teoriilor, metodelor, principiilor educației şi formării colectivului de elevi<br>- Elaborarea strategiilor colective | 1. Psihopedagogică<br>2. Aaxată pe cunoaşterea/ valorificarea particularităților de vîrstă a elevilor<br>3. Axiologică | - Perfecționarea şi autoperfecționarea<br>- Planificarea | - Strategii sub îndrumarea unui manager-diriginte experimentat<br>- Învățarea prin exercitarea responsabilităților funcționale<br>- Mese rotunde conferințe teoretico-practice<br>- Îndrumări metodice / schimb de experiență | - Extrapolarea şi discriminarea esenței fenomenelor pedagogice<br>- Compararea fenomenelor pedagogice<br>- Elaborarea strategiilor, proiectelor educative;<br>- Implementarea strategiilor educative<br>- Promovarea valorilor la nivel de elev, colectiv al clasei, părinți | - Motivarea afectivă pentru activitatea de dirigenție;<br>- Disponibilitate şi deschidere spre dialog, colaborare cu elevii, părinții;<br>- Conştientizarea valorilor şi posibilităților. |
| 2. Profesionistul ce posedă tehnologii educative | - Aplicarea în practică a tehnologiilor educative<br>- Elaborarea stra tegiilor şi tehnologiilor de comunicare, interacțiune pedagogică cu elevii | - Cursuri teoretice<br>- Cursuri practice<br>- Ppractica pedagogică activă (în calitate de diriginte)<br>- Conferințe teoretico-practice ale studenților | - Identificarea şi interpretarea principiilor, metodelor, tehnologiilor educative<br>- Cunoaşterea conținuturilor şi dimensiunilor educației; noilor educații | 1. Psihopedagogică<br>2. Axiologică<br>3. Axată pe cunoaşterea/valorificarea particularităților clasei/colectivului de elevi | - Perfecționarea şi autoperfecționarea<br>- Planificarea<br>- Motivarea<br>- Organizarea<br>- Coordonarea | - Stagii de perfecționare<br>- Schimb de experiență<br>- Studierea experienței avansate<br>- Mese rotunde | - Capacitatea de a ține discursuri în diverse domenii<br>- Perceperea adecvată a mesajelor orale şi scrise<br>- Utilizarea mijloacelor de educație (tehnice, informaționale, cărților etc.) | - Motivarea morală şi profesională pentru comunicarea, interacțiunea cu elevii şi colectivul clasei;<br>- Nuanțarea afectivă a discursului |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | - Elaborarea şi aplicarea strategiilor şi tacticilor de formare a colectivului de elevi | | | | | | - Proiectarea demersului educativ<br>- Aplicarea metodelor şi tehnologiilor educative în realizarea educaţiei morale, intelectuale, estetice, tehnologice, psihofizice etc. | educativ în cadrul activităţilor cu elevii/clasa<br>- Ataşamentul pentru cadrul axiologic şi copii<br>- Conştientizarea necesităţii de dezvoltare profesională continuă |
| 3. Profesionistul ce posedă comportament epistemic / de cercetător | - Cunoaşterea fundamentelor epistemologiei şi filozofiei educaţiei (teleologia, axiologia etc.)<br>- Identificarea valorilor general-umane, corelarea cu cele naţionale şi problemele lumii contemporane<br>- Aplicarea reperelor teoretice şi metodologice în practica educativă<br>- Elaborarea strategiilor de cercetare a conduitei elevilor în for- marea colectivului de elevi | - Cursuri teoretice<br>- Cursuri practice<br>- Elaborarea strategiilor de cercetare<br>- Realizarea tezelor de curs/an<br>- Realizarea tezelor de licenţă | - Analizează, compară, sistematizează concepte, teorii, concepţii cu privire la educaţie<br>- Depistează, urmăreşte, prognozează situaţiile dificile în procesul educaţiei<br>- Elaborează strategii de cercetare<br>- Selectează metodele de cercetare psihopedagogică a elevilor şi colectivului de elevi | 1.Psihopedagogică<br>2.Axiologică<br>3.Axată pe reflexivitatea şi hermeneutica pedagogică | - Planificare<br>- Control – evaluare<br>- Coordonare<br>- Cercetare/ observare<br>- Motivare<br>- Diagnosticare<br>- Pronosticare | - Elaborarea articolelor cu caracter ştiinţifico-practic<br>- Elaborarea lucrărilor metodice pentru obţinerea gradului didactic<br>- Mese rotunde şi întîlniri cu cercetătorii din domeniul ştiinţelor educaţiei<br>- Cursuri şi stagieri de reciclare | - Capacitatea de a explica şi a argumenta aplicarea teoriilor, concepţiilor ştiinţifice în practica educativă legată de formarea personalităţii elevului şi a colectivului de elevi<br>- Capacitatea de a elabora ipoteze, strategii de cercetare<br>- Percepe şi scoate în evidenţă problemele actului educativ<br>- Elaborează proiecte de cercetare şi lucrări teoretico-ştiinţifice | - Manifestă interes pentru cercetare şi optimizare a procesului educativ<br>- Denotă spirit critic, obiectivitate în conducerea şi studierea actului educativ<br>- Asumarea conştientă a rolului de cercetător şi diriginte |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 4. Profesionistul – actor/ partener social | - Cunoaşterea posibilităţilor parteneriatului educaţional<br>- Determinarea liniilor strategice şi de perspectivă în participarea la diverse proiecte educaţionale<br>- Elaborarea proiectelor de colaborare/ parteneriat cu actorii sociali | - Cursuri teoretice<br>- Cursuri practice<br>- Practica pedagogică axată pe valorificarea parteneriatului educaţional (cu familia, policlinica, poliţia, biserica etc.) | - Identifică potenţialul actorilor sociali în contextul formării personalităţii elevilor şi colectivului de elevi<br>- Analizează, compară, scoate în evidenţă avantajele şi dezavantajele parteneriatului educativ<br>- Elaborează proiecte de colabora-re cu actorii sociali | 1. Psihopedagogică<br>2. Axiologică;<br>3. Axată pe valorificarea socio-pedagogică a parteneriatului educativ<br>4. Axată pe reflexivitatea şi hermeneutica pedagogică | - Planificarea<br>- Coordonarea<br>- Monitorizarea<br>- Diagnoza şi pronosticarea<br>- Organizarea<br>- Controlul<br>- Evaluarea | - Stagii de perfecţionare şi implicarea în colaborarea cu TV, radio, alte instituţii sociale şi educative<br>- Mese rotunde<br>- Conferinţe practice<br>- Schimb de experienţă | - Capacitatea de a stabili şi menţine relaţii eficiente cu actorii sociali<br>- Capacitatea de a elabora – desfăşura – optimiza proiecte – activităţi de colaborare şi parteneriat | - Motivarea morală, afectivă şi profesională pentru colaborarea şi menţinerea relaţiilor cu actorii sociali<br>- Conştientizarea propriei valori şi a valorii actorilor cîmpului educativ şi social |
| 5. Profesionistul reflexiv şi creativ | - Cunoaşterea principiilor, metodelor creativităţii pedagogice<br>- Dezvoltarea imaginaţiei creative în contextul transformării actului educativ<br>- Flexibilitatea şi supleţea în analiza, sinteza, compararea demersurilor teo-retice şi praxiologice cu caracter educativ<br>- Sistematizarea conceptelor, concepţiilor şi elaborarea de idei noi | - Exersarea în procesul orelor practice<br>- Analiza – raportul privind desfăşurarea orelor, activităţilor în cadrul practicii pedagogice<br>- Observarea şi interpretarea fenomenelor pedagogice în agenda practicantului | - Aplică principiile, metodele creativităţii în conducerea actului educativ<br>- Planifică – organizează – transformă actul educativ privind formarea personalităţii elevilor şi colectivului de elevi<br>- Sistematizează concepte, concepţii, cunoştinţe şi scoate în evidenţă diverse probleme | 1. Psihopedagogică<br>2. Axată pe reflexivitatea şi hermeneutica pedagogică<br>3. Axiologică | - Planificarea;<br>- Diagnosticarea;<br>- Pronosticarea;<br>- Controlul;<br>- Evaluarea;<br>- Interpretarea. | - Stagii de perfecţionare în instituţii de cercetare pedagogică;<br>- Autoperfecţionarea – lecturarea<br>- Mese rotunde<br>- Studii de caz<br>- Conferinţe ştiinţifice<br>- Sschimb de experienţă în domeniul observării, cercetării fenomenelor pedagogice | - Capacităţi de autocunoaştere, autorealizare, autoexprimare<br>- Capacitatea de a motiva şi monitoriza creaţia elevilor, colectivului de elevi<br>- Capacitatea de a dirija şi construi conflictele pedagogice la diverse niveluri | - Conştientizarea valorii îmbinării educaţiei cu ştiinţa<br>- Manifestarea interesului pentru creativitate şi hermeneutica pedagogică<br>- Toleranţa faţă de alteritate |

| 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. | 8. | 9. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 6. Profesionistul consilier | - Cunoaşterea teoriei şi praxiologiei de consiliere psiho-pedagogică<br>- Iidentificarea prob-lemelor, crizelor de vîrstă la elevi; în relaţia cu părinţii, colegii, persoanele de gen opus<br>- Elaborarea şi aplicarea strategii-lor de consiliere psihopedagogică | - Cursuri teoretice<br>- Cursuri practice<br>- Practica pedagogică<br>- Exersarea în activitatea de echipă; centrele de criză | - Identifică princi-pii, metode, tehnici de consi-liere psihopeda-gogică<br>- Stabileşte difficul-tăţile, problemele, crizele în cadrul educaţiei formării colectivului de elevi<br>- Elaborează şi ap-lică strategii de consiliere psiho-pedagogică | 1. Psihopedago-gică<br>2. Axată pe valo-rificarea partic-ularităţilor de vîrstă a elevilor<br>3. Axată pe refle-xivitatea şi hermeneutica pedagogică | - Planificarea<br>- Diagnosticarea<br>- Motivarea<br>- Antrenarea<br>- Luarea deciziei | - Stadii de per-fecţionare sub tutela psiho-logului şcolar<br>- Ateliere de consiliere<br>- Stagii de per-fecţionare în Centre de criză<br>- Lectura | - Capacitatea de a fi empatic, a manifesta tact pedagogic, receptivitate<br>- Capacitatea de a percepe şi solu-ţiona conflicte interioare şi interpersonale<br>- Aplicarea tehni-cilor de consiliere | - Motivarea afec-tivă pentru acti-vităţile de consi-liere psihopeda-gogică<br>- Empatie şi tact pedagogic<br>- Conştientizarea valorii altor per-soane |
| 7. Profesionistul ca persona-litate | - Cunoaşterea particularităţilor de autoactualizare la diverse vîrste<br>- Determinarea calităţilor pozitive personale<br>- Comunicarea eficientă cu Eu-l său şi alte persoane<br>- Elaborarea strategiilor de autoperfecţionare din perspectiva morală, estetică, psihofizică etc. | - Cursuri teoretice<br>- Cursuri practice<br>- Eexersarea responsabilităţi-lor de student<br>- Studiul de caz<br>- Introspecţia | - Posedă capacităţi de autocunoaştere, autoperfecţionare, autoactualizare<br>- Comunică eficient cu sine, elevii, părinţii etc.<br>- Elaborează proiecte şi strategii de autodezvoltare | 1.Psihopedago-gică<br>2.Axiologică<br>3.Axată pe refle-xivitatea şi hermeneutica pedagogică | - Autocunoaşterea<br>- Automotivarea<br>- Autoperfecţionarea | - Ateliere de autoperfecţio-nare<br>- Ateliere de co-municare reflexivă şi empatică<br>- Strategii de dezvoltare personală<br>- Schimb de experienţă<br>- Mese reotunde<br>- Lectura<br>- Activităţi de autoperfecţio-nare | - Capacitatea de a realiza introspecţii şi a determina nivelul propriei dezvoltări<br>- Capacitatea de autoactualizare şi autoperfecţionare | - Deschiderea spre dorinţa de autoperfecţio-nare<br>- Manifestarea stimei faţă de propria persoană<br>- Manifestarea interesului pentru autoperfecţio-nare |

Valoarea unei asemenea abordări constă de fapt în determinarea referențialului dublei profesionalizări, avînd în vedere funcția dirigintelui ca manager al actului educativ şi necesitatea stabilirii fundamentelor psihopedagogice de formare a acestuia.

Sintetic, reflecțiile expuse în acest subcapitol pot fi încadrate în următoarele **concluzii:**

1. Actul educativ, ce reprezintă un polisistem de acțiuni educative, compus din mai multe componente-sisteme, organizate ierarhic, aflate într-o complexă relație de interdependență, necesită cunoaşterea, conştientizarea şi dirijarea acestora în baza *perspectivelor analitice ale actului educativ,* abordate ca construct pedagogic de realizare şi de evaluare a eficienței activității dirigintelui.
2. Reliefarea pozițiilor-cheie ale managementului antropocentric ne-a permis să corelăm competențele pedagogice cu cele manageriale pentru a determina trăsăturile pe care trebuie să le posede un diriginte-manager al actului educativ.
3. Au fost determinate paradigmele, care servesc drept reper teoretico-praxiologic în elaborarea modelului profesiogramei dirigintelui-manager al actului educativ.
4. Modelul de formare inițială şi continuă a fost abordat ca instrument pedagogic orientativ operațional de formare a dirigintelui ca manager al actului educativ, avînd la bază două subcomponente:
   I. *Formarea inițială*, ce conține următoarele elemente: paradigma OFPP, strategii, competențe primare;
   II. *Formarea continuă*, ce conține: perspectivele analitice ale actului educativ, funcțiile managementului educativ, strategiile, competențele complexe şi atitudinile dirigintelui.
5. Profesiograma/referențialul dirigintelui a fost elaborată astfel ca să evidențieze în prim plan OFPP, pentru a conştientiza cele 4 module profesionale (metaeducația/cultura generală şi filozofică, cultura profesională generală, cultura profesională specială şi modulul praxiologic) ce asigură posibilitățile unei formări inițiale şi continue eficiente.
6. Descrierea şi interpretarea trăsăturilor de personalitate, a elementelor constitutive ale profesiogramei s-a realizat din perspectiva *managementului antropocentric*, în baza paradigmelor studiate şi nominalizate la începutul subcapitolului respectiv, lăsînd spațiu pentru dezvoltare şi completare, ceea ce se observă în structura *Schemei profesiogramei dirigintelui-manager al actului educativ* (Figura 4).

## 2.3. Managementul imaginii şi activitatea educativă a dirigintelui

Condiţiile socio-umane şi cele educaţionale în care îşi desfăşoară activitatea profesorul-diriginte reclamă abordarea unei probleme importante ce asigură eficienţa autoactualizării elevului, formarea integră a personalităţii şi imaginii lui, afirmă Maslow, A. [71].

O analiză teoretico-praxiologică detaliată a activităţii dirigintelui indică momentul-cheie al acesteia: operarea, coordonarea şi asigurarea coerenţei dintre *formarea imaginii elevului, imaginii colectivului clasei, imaginii instituţiei de învăţământ şi a imaginii familiei* lui. De fapt, toate fenomenele elucidate ţin de *managementul imaginii* [118]. Sondajele realizate pe cîteva eşantioane stratificate (elevi, studenţi, profesori-diriginţi şi directori-adjuncţi pentru educaţie) ne-au determinat să evidenţiem punctele vulnerabile ale managementului clasei de elevi, printre care am identificat şi problema vizată.

Diriginţii şi directorii-adjuncţi responsabili de educaţie consideră că pregătirea specială iniţială la facultate este insuficientă (89,4%), iar pregătirea continuă prin intermediul cursurilor de reciclare, a seminarelor metodologice, a conferinţelor ştiinţifico-practice, trebuie să contribuie la reactualizarea cunoştinţelor din domeniul psihopedagogiei şi perfecţionarea competenţelor de studiere a personalităţii elevilor, de cultivare a grijii acestora pentru imaginea personală. În opinia specialiştilor din domeniul teoriei educaţiei, managementul clasei include trei direcţii esenţiale: *managementul relaţiilor interpersonale, managementul conţinutului şi managementul problemelor disciplinare* [45].

Reieşind din exigenţele pedagogiei postmoderne, mizele practicii şi experienţei pedagogice, am completat direcţiile nominalizate încă cu trei: *managementul imaginii, managementul organizatoric şi managementul parteneriatului educativ*.

Aplicarea perspectivelor analitice în managementul actului educativ şi implementarea *Algoritmului pedagogic sintetic al managementului clasei de elevi,* elaborat în procesul cercetării într-o viziune sistemică, ne-a oferit posibilitatea să determinăm elementele de identificare a imaginii personale ale elevului, să stabilim strategiile şi tehnicile de creare şi influenţare a ei. În această ordine de idei, vom elucida aspectele ce ţin de managementul imaginii în activitatea dirigintelui. Aici se cer diferenţiate *patru planuri acţionale: imaginea elevului, imaginea familiei, imaginea colectivului de elevi şi imaginea instituţiei de învăţământ.*

Conştientizarea legăturilor dintre personalitatea, starea, profilul comportamental al elevului şi imaginea lui, percepută de opinia publică a semenilor, rudelor, cadrelor didactice, cunoscuţilor, impune amplificarea acţiunilor orientate spre formarea şi gestionarea fenomenului în cauză. Acţiunile ce vor fi întreprinse de diriginte, elev şi ceilalţi actori educativi trebuie să fie realizate prin prisma mecanismului de formare a imaginii, care cuprinde următoarele etape: *percepţii ↔ reprezentări ↔ evaluare ↔ opinii ↔ motivaţie ↔ convingeri ↔ atitudini.* După

cum observăm, formarea imaginii de sine la elevi este un proces constructiv ce implică un ansamblu de elemente ale actului atitudinal-volitiv (Allport G., 1; Anghel P., 3; Baban A., 5; Ţoca I., 118 etc.) şi a celui social şi relaţional, ce contribuie la consolidarea comportamentului individual, care fiind structurat şi cizelat de-a lungul timpului, creează imaginea individului. Cercetătorii din domeniul vizat consideră că imaginea elevului capătă în mentalitatea colectivului de elevi şi pedagogi un anumit prestigiu, de care are nevoie fiecare individ pentru a se autoafirma [1; 2; 4; 5; 110; 116; 129].

În cazul dat observăm că imaginea elevului este strîns legată de imaginea familiei, clasei de elevi şi instituţiei de învăţămînt, ceea ce influenţează în mod direct încrederea în propriile forţe, relaţia socială la nivelul elev – familie – şcoală – comunitate.

**Strategiile de formare a imaginii elevului**, pe care trebuie să le aplice dirigintele în educaţia acestuia, sunt elaborate în baza *elementelor de identificare a particularităţilor de personalitate* a acestuia, după cum urmează:

- *scopurile şi obiectivele individului*: reprezintă raţiunea formării personalităţii acestuia. Rezultatele obţinute de individ cu privire la formarea personalităţii presupun transformarea scopului în rezultate practice.
- *resursele intelectuale şi creativitatea* sunt definitorii pentru dezvoltarea şi formarea inteligenţei elevului;
- *resursele moral-spirituale* ale individului reprezintă calităţile morale şi spirituale care se manifestă în comportamentul elevului;
- *resursele psihofizice* ce ţin de particularităţile psihologice şi fizice care, prin diverse acţiuni şi activităţi, se dezvoltă continuu;
- *trăsăturile de personalitate* ce includ particularităţile proceselor psihice cognitive, procese volitive, afective, trăsăturile de temperament, caracter;
- *cultura conduitei* (în familie, şcoală, societate), ce se manifestă în ţinuta şi comportarea elevului în cadrul societăţii;
- *atitudinea faţă de activitatea de învăţare*, care este reprezentată prin poziţia de convingere a elevului cu privire la activitatea de învăţare;
- *succesul sau insuccesul şcolar*, ce contribuie la formarea încrederii sau, invers, a neîncrederii în forţele proprii;
- *atitudinea faţă de semeni şi adulţi*, ce se manifestă în relaţiile interpersonale cu semenii şi adulţii;
- *preocupările şi activităţile ce ţin de timpul liber*, care îi oferă elevului posibilităţi de a practica un hobby, a se autoperfecţiona în diverse aspecte;

- *performanţele obţinute în diverse domenii* (sport, artă etc.), care îl ajută pe elev să-şi aleagă viitoarea profesie, să posede o anumită autoritate şi credibilitate şi să se autodezvolte;
- *climatul moral al familiei şi relaţiile cu părinţii*, ce contribuie la formarea unei imagini pozitive de sine şi a familiei, consolidînd formarea personalităţii elevului;
- *posibilităţile economice ale familiei*, care facilitează educaţia elevului în cazul cînd resursele respective se aplică raţional, fără excese;
- *atitudinea elevului faţă de sine,* ce se observă prin responsabilităţile ce şi le asumă şi le realizează individul.

Analiza elementelor propuse arată cît de profunde şi vaste trebuie să fie cunoştinţele şi competenţele dirigintelui în domeniul psihopedagogiei şi managementului educaţional.

**Imaginea familiei** de asemenea este importantă pentru elev şi pentru activitatea educativă.

Imaginea pozitivă a familiei contribuie la formarea imaginii de sine a elevului, îl face mai sigur pe sine, oferindu-i un anumit prestigiu, posibilităţi eficiente culturale şi de securitate afectivă.

Dirigintele poate determina *imaginea familiei* în baza elementelor de identificare selectate în lucrările cercetătorilor: Stănciulescu E. [110; 111], Ţoca I. [118], Cuznețov L. [30; 31; 32] etc.

În acest context de reflecţie, elucidăm *elementele de identificare a particularităţilor familiei elevului*, cunoaşterea cărora vor contribui la consolidarea *imaginii familiei*, imaginii elevului şi la optimizarea colaborării şcoală – familie.

În şirul acestor particularităţi se înscriu următoarele:

- *scopurile şi obiectivele familiei,* ce vor permite determinarea orientării acesteia;
- *resursele moral-spirituale*, ce reprezintă valorile morale şi spirituale, credinţele, convingerile familiei ca unitate socială ţi actor cu caracter educativ;
- *resursele umane şi structura familiei,* care permit să determinăm componenţa ei, capacitatea de a valorifica rolurile familiale şi a stabili particularităţile adaptabilităţii, coeziunii familiale şi a posibilităţilor educative;
- *cultura/ethosul pedagogic familial* [32], ce îi oferă familiei posibilitatea să se manifeste prin sistemul de valori obiective şi subiective în educaţia membrilor săi şi creşterea tinerei generaţii;
- *climatul moral şi relaţiile interpersonale ale familiei,* care se pot determina prin forţa exemplului membrilor adulţi şi forţa de atragere a copilului, a dorinţei lui de a comunica cu părinţii, fraţii, rudele şi de a se afla în anturajul acestora;
- *resursele intelectuale şi creativitatea familiei*, ce se manifestă prin cultura membrilor săi şi interesele/aspiraţiile cu care trăieşte familia;

- *preocupările şi activităţile ce ţin de timpul liber al membrilor familiei* şi se manifestă în organizarea acestuia în scop de relaxare, distracţie, odihnă, culturalizare şi dezvoltare continuă a membrilor săi;
- *posibilităţile/resursele economice* ce facilitează condiţiile de trai, optimizează creşterea şi educaţia copilului, creează un statut social cu anumite caracteristici: familie stabilă din punct de vedere economic, familie cu posibilităţi economice avansate sau familie cu posibilităţi economice modeste/insuficiente;
- *reputaţia familiei ca actor / sistem educativ,* care se manifestă prin interesul, efortul şi mijloacele aplicate de familie în creşterea şi educaţia tinerei generaţii;
- *participarea activă a familiei în parteneriatul educativ,* ce se realizează prin colaborarea eficientă a acesteia cu copilul, şcoala şi alţi actori educativi, care contribuie la formarea personalităţii elevului.

Observaţiile noastre şi experimentul pedagogic au demonstrat faptul că conştientizarea elementelor nominalizate îi permite dirigintelui să cunoască mai bine elevul, să implice şi să valorifice familia în crearea imaginii acestuia, educaţia lui şi să contribuie la consolidarea imaginii familiei, fenomen extrem de important pentru formarea personalităţii elevului, a imaginii de sine a acestuia şi optimizarea educaţiei familiale.

Cercetările din domeniul sociologiei educaţiei [110] şi a managementului imaginii [118, p.157-158] ne orientează spre analiza *elementelor de identificare ce contribuie la formarea şi cristalizarea imaginii instituţiei educaţionale*, deoarece nici un elev şi nici familia nu sunt indiferenţi de nivelul, situaţia, calitatea serviciilor prestate de aceasta.

Fiecare familie şi, practic, fiecare elev doreşte să frecventeze o instituţie de învăţământ prestigioasă, dar puţini din ei îşi dau seama că imaginea instituţiei respective într-o anumită măsură depinde şi de ei.

Anume aici percepem un aspect important al muncii dirigintelui în calitate de manager al actului educativ. Eforturile dirigintelui trebuiesc concentrate astfel ca elevul să devină treptat actor al propriei educaţii, manifestînd grijă şi responsabilitate pentru formarea şi dirijarea imaginii de sine prin contribuirea activă la formarea imaginii familiei, clasei şi a instituţiei de învăţământ.

În această ordine de idei, precizăm *elementele de identificare ce contribuie la formarea imaginii colectivului clasei de elevi*, pe care le-am elaborat în baza unor fundamente teoretice şi praxiologice.

Ca repere teoretice ne-au servit *legea evoluţiei ondulatorii a colectivului de elevi* [84], *concepţia cu privire la etapele dezvoltării colectivului de elevi* [84; 138; 143; 148; 149], *tezele cu privire la formarea sintalităţii colectivului de elevi* [45; 68; 69; 130; 148], *principiile şi*

*mecanismul managementului imaginii* [118]. În calitate de repere praxiologice am apelat, în primul rînd, la strategiile şi tehnicile de creare a imaginii elaborate de cercetătorul Țoca I., metodele şi procedeele de studiere a sintalității colectivului de elevi [48; 69; 84 etc.] şi perspectivele analitice ale actului educativ, elaborate în cercetarea dată.

În consecință, am stabilit următoarele *elemente de identificare a colectivului clasei de elevi*, ce contribuie la formarea şi cizelarea imaginii acestuia:

- *scopul şi obiectivele clasei* desigur că sunt orientate în vederea desfăşurării activității instructiv-educative. Scopul este subordonat idealului educațional, iar obiectivele derivă din scop. În esență, scopul derivă din logica funcționării colectivului de elevi ca unitate socială cu caracter educativ.
- *structura şi tipul relațiilor interpersonale*, ce sunt generate de caracterul şi cultura relațiilor ce se stabilesc între membrii colectivului; de modul în care se distribuie, se realizează rolurile în cadrul acestuia şi de interrelațiile substructurilor formale şi informale.
- *etapa de transformare a clasei în colectiv,* care este determinată de coeziunea membrilor acestuia şi nivelul funcționării lui ca un tot întreg.
- *potențialul intelectual şi creativ al clasei*, ce se manifestă în comportamentul elevilor, activităților organizate de elevi în colaborare cu dirigintele.
- *succesul şi performanțele obținute la învățătură*, care reprezintă un element definitoriu, deoarece clasa de elevi de fapt este creată în instituția de învățămînt ce are ca scop instruirea şi educarea elevilor.
- *disciplina şi cultura conduitei elevilor clasei*, ce se manifestă în toate acțiunile acestora.
- *cultura organizațională*, ce include *un ansamblu complex de manifestări spirituale şi morale concretizate în simboluri, limbaj specific, sistem de valori, sistem de norme morale* [118, p.158], care orientează şi contribuie la formarea conştiinței şi comportamentului elevilor. Cultura organizațională a clasei de elevi este determinată de strategia generală educativă a instituției de învățămînt, însă în cea mai mare măsură depinde de inteligența şi competența dirigintelui.

Dacă imaginea clasei de elevi reprezintă de fapt ideea pe care şi-a format-o întregul colectiv pedagogic şi cel al elevilor despre colectivul concret al clasei, apoi *imaginea instituției educaționale reprezintă ideea pe care şi-a format-o comunitatea sau un segment de populație în legătură cu receptarea unor informații despre serviciile prestate şi rezultatele obținute, ce se materializează în atitudini sau opinii în mentalul colectiv, care sunt transmise din generație în generație* [118, p.156]. În virtutea acestei afirmații, imaginea apare *ca o componentă a reprezentării sociale, ce se manifestă ca un nucleu stabil de valori ştiințifice, culturale, morale şi norme sociale, avînd ca scop formarea personalității umane* [Ibidem, p.156].

Este evident că formarea şi consolidarea imaginii instituţiei educaţionale, a imaginii clasei de elevi, imaginea familiei şi imaginea elevului sunt nişte verigi care interrelaţionează, influenţîndu-se reciproc în aspect pozitiv sau negativ.

Cristalizarea imaginii persoanei sau a unei instituţii este un proces social constructiv de durată, ce implică elemente ale actului atitudinal-volitiv, generînd experienţe personale şi comportamentale [21; 22; 65; 92; 118].

După cum am menţionat anterior, imaginea *se exprimă sub formă de opinii, viziuni, atitudini, convingeri, credinţe, mentalităţi şi simboluri socio-culturale*. Ca urmare, imaginea instituţiei educaţionale la fel se determină în baza unor criterii, reguli şi interpretări, care se structurează de-a lungul timpului, modificîndu-se şi îmbogăţindu-se succesiv cu elemente noi, acceptate şi asimilate de comunitate. În acest context, trebuie să ţinem cont de faptul că imaginea instituţiei de învăţămînt mai depinde şi de sistemul informaţional al comunităţii şi de organele superioare de conducere.

Pentru a stabili calitatea imaginii instituţiei educaţionale propunem un *ansamblu de elemente de identificare a acesteia: scopul instituţiei educaţionale, obiectivele instituţiei educaţionale, structura ei, resursele umane de care dispune şi cultura organizaţională* [118, p.157]. *Scopul* instituţiei educaţionale reprezintă raţiunea constituirii şi existenţei acesteia, adică orientează activitatea ei, ce se obiectivează în parametrii necesari de realizat de întregul proces educaţional. *Obiectivele* transpun în practică scopul instituţiei, operaţionalizînd paşii ce trebuie realizaţi prin intermediul activităţilor concrete.

*Structura instituţiei educaţionale* include mărimea, resursele umane, numărul nivelurilor ierarhice, numărul structurilor funcţionale, complexitatea muncii. Structura instituţiei reprezintă concomitent un element de identificare şi o caracteristică a imaginii ei [Ibidem, p.158].

*Resursele umane ale instituţiei educaţionale* includ persoanele ce activează în diverse ipostaze de elev, profesor, psiholog, manager, personal tehnic etc. De competenţa şi calitatea resurselor umane depinde decisiv imaginea instituţiei.

*Cultura organizaţională* cuprinde un ansamblu complex de factori şi parametri ce determină etica dirijării, conducerii, organizării şi evaluării acţiunilor managerilor şcolari.

Consideraţiile reflectate în acest subcapitol ne-au orientat spre următoarele **concluzii:**

1. Conştientizarea legăturilor dintre starea individului/elevului, familiei lui, colectivului clasei în care învaţă acesta, a instituţiei educaţionale şi imaginea acestora percepută de ei înşişi şi opinia publică a determinat strategia studierii elementelor de identificare a acesteia la actorii nominalizaţi.
2. Imaginea elevului se află într-o interrelaţie şi interdependenţă cu cea a familiei, clasei, instituţiei de învăţămînt şi are o influenţă decisivă asupra formării personalităţii acestuia, mai cu seamă asupra formării „eu”-lui propriu şi responsabilităţii sociale ale elevului.

3. Imaginea instituției educaționale se constituie din imaginea substructurilor sale şi este foarte importantă, deseori devenind mai valoroasă decît bunurile materiale de care dispune instituția, deoarece ea dezvăluie calitatea activității, funcționarea eficientă şi performantă a acesteia în vederea educației tinerei generații;
4. Dirigintele reprezintă cadrul didactic ce dirijează actul educativ, care rezidă în formarea elevului ca membru al colectivului clasei şi al colectivului şcolii, ca exponent şi actor al propriei imagini, al imaginii familiei şi a instituției de învățămînt pe care o frecventează.
5. Proiectarea activității dirigintelui, a strategiilor şi tehnicilor educative presupune axarea pe particularitățile managementului imaginii ca factor decisiv de optimizare a actului educativ.
6. Pregătirea dirigintelui în calitate de manager al actului educativ atît la nivelul formării inițiale, cît şi a celei continue, necesită studierea managementului imaginii.

## 2.4. Proiectarea strategiilor educative aplicate în managementul clasei de elevi

Reforma învățămîntului a antrenat restructurarea managerială la toate nivelurile procesului educațional. Trecerea de la pedagogia restrictivă, autoritară, la pedagogia umanistă, axată pe respectarea individualității şi a drepturilor copilului necesită o reconsiderare şi optimizare a managementului educațional.

Abordat ca *sistem şi pîrghie de creare a condițiilor optime pentru asigurarea manifestărilor potențialului creativ uman*, managementul educațional ocupă un loc central în organizarea şi monitorizarea eficientă a activității desfăşurate în unitatea de învățămînt [24; 58].

Amploarea schimbărilor din cadrul societății şi învățămîntului constituie o provocare cu referire la restructurarea managementului educațional în general şi a managementului clasei de elevi, în special. Profesorii-diriginți reprezintă agenții cei mai eficienți ai transformărilor educative şi actorii cei mai influenți ai schimbărilor comportamentale ale elevilor. În această ordine de idei, funcția esențială a dirigintelui se reliefează prin organizarea şi desfăşurarea unui ansamblu de activități cu caracter educativ, ce asigură valorificarea şi completarea influențelor care parvin din cadrul formal, nonformal şi informal.

Astfel, problema investigației noastre rezidă în studierea activității dirigintelui, abordat în calitate de manager al actului educativ, pregătit pentru proiectarea conținuturilor generale ale activităților de formare/dezvoltare morală, intelectuală, estetică, tehnologică şi psihofizică a personaității elevilor prin prisma valorificării noilor educații [27] şi a managementului imaginii [118].

Demersul educaţional modern, posibilităţile educaţiei nonformale şi formale, a tehnologiilor informaţionale, deschiderea spre *noile educaţii* solicită de la pedagogi o perfecţionare continuă a competenţelor manageriale şi a aptitudinilor speciale. Pentru a lichida decalajul între pregătirea teoretică a cadrului didactic şi cea metodică, praxiologică, între tehnologie şi măiestrie, cuvînt şi faptă, formarea iniţială profesională necesită o reactualizare şi completare continuă, o orientare spre metodologia hermeneutică [106].

Cercetătorii din domeniul ştiinţelor educaţiei [1; 4; 9; 17; 27; 106] consideră că numai axarea pe metodologia hermeneutică va asigura depăşirea limitelor pedagogiei experimentale, valorificarea dimensiunilor axiologice prin strategia analizei şi interpretării permanente a fenomenelor educaţionale, cunoaşterea şi înţelegerea esenţei mecanismelor interioare ale acestora. Mai mult ca atît, anume această metodologie ne-a orientat spre elaborarea perspectivelor analitice ale actului educativ (subcapitol 1.3.).

Sondajele efectuate pe cîteva eşantioane stratificate (elevi, studenţi, profesori-diriginţi) ne-au permis să evidenţiem punctele vulnerabile, ce ţin de managementul clasei de elevi.

Astfel, 71% din diriginţii chestionaţi percep necesitatea unei pregătiri speciale, pentru a realiza eficient funcţiile în calitate de manager al actului educativ;

53% de diriginţi întîmpină mari dificultăţi privind colaborarea cu părinţii;

44% de diriginţi întîmpină dificultăţi în formarea şi consolidarea sintalităţii colectivului de elevi. Acute sunt şi problemele legate de educaţia de gen a tinerilor (61%), formarea moral-civică (37%), educaţia copiilor din familiile dezintegrate – 49% (părinţii plecaţi peste hotarele ţării).

În urma sondajelor, observaţiilor realizate şi a conversaţiilor cu diriginţii şi managerii instituţiilor de învăţămînt se conturează foarte clar vacuumul ce s-a creat în formarea iniţială şi cea continuă a cadrelor didactice privind proiectarea şi organizarea pedagogică neformalizată, elaborarea şi aplicarea programelor flexibile, deschise spre interdisciplinaritate, care ar fi axate pe principiile educaţiei permanente, cu profilarea conţinuturilor, valorificarea la maximum a familiei, corelarea activităţii educative cu orientările ştiinţei contemporane, opţiunile elevilor şi ale părinţilor.

Complexitatea factorilor şi a influenţelor care urmează a fi coordonate de profesorul-diriginte imprimă acestuia un statut deosebit în procesul de transformare a copilului într-un actor al propriei educaţii, cu o anumită imagine şi o poziţie-cheie privind dirijarea relaţiei elev – colectiv – şcoală – familie – comunitate. După cum am menţionat anterior în profesiogramă, exercitarea funcţiei de diriginte, în linii mari, include realizarea următoarelor obiective principale:

- cunoaşterea personalităţii elevilor, formarea şi consolidarea sintalităţii colectivului de elevi;

- asigurarea integrării elevilor în colectivul semenilor;
- asigurarea formării identității de sine şi a consolidării unei imagini pozitive a elevului, colectivului de elevi;
- colaborarea cu administrația instituției de învățământ şi cadrele didactice în vederea optimizării procesului instructiv-educativ, orientării şcolare şi profesionale a elevilor;
- colaborarea cu părinții în vederea cunoaşterii particularităților familiei şi eficientizarea educației familiale;
- educarea, cultivarea unui mod demn şi sănătos de viață prin prisma conținuturilor, dimensiunilor educației şi a *noilor educații*;
- proiectarea – desfăşurarea – coordonarea – evaluarea – prognozarea fenomenelor educative.

*Algoritmul pedagogic sintetic al managementului clasei de elevi* (Tabelul 3) a fost elaborat în baza analizei accepțiunilor teoretice elucidate în subcapitolele precedente şi a experienței avansate privind activitatea dirigintelui. Acesta poate fi aplicat ca suport metodologic de proiectare şi realizare a educației elevilor din liceu, realizat prin prisma *noilor educații* într-o abordare sistemică, conceput ca model, dar totuşi definit ca algoritm, pentru a evidenția succesiunea de operații necesare în proiectarea şi desfăşurarea activității dirigintelui.

Modul de orientare spre elaborarea modelelor în cercetare este următorul: spre deosebire de teorie, modelul are un caracter concret, mai puțin pretențios, asigură prezentarea şi surprinderea variabilelor şi a relațiilor dintre acestea, simplifică înțelegerea fenomenului investigat [9; 16; 81]. Algoritmul însă, ne orientează spre respectarea succesiunii acțiunilor.

Astfel, *algoritmul propus include VI componente: managementul organizatoric, managementul parteneriatului educațional, managementul formării sintalității colectivului de elevi, managementul conținuturilor generale ale educației, managementul problemelor disciplinare şi managementul imaginii*. Componentele se structurează în subcomponente care sunt corelate cu funcțiile dirigintelui, obiectivele, actorii socio-educativ, strategia educativă, domeniile vieții elevului şi a familiei influențate de diriginte, feed-back-ul acțiunilor în relația elev-diriginte.

Experimentul pedagogic a demonstrat că *Algoritmul pedagogic sintetic al managementului clasei de elevi* poate fi aplicat în calitate de proiect al activității dirigintelui cu condiția concretizării sau modificării unor subcomponente în funcție de particularitățile de vîrstă a elevilor şi completării obligatorii a acestuia cu rubricile: termeni de realizare şi note/însemnări.

*Tabelul 3*

**Algoritmul pedagogic sintetic al managementului clasei de elevi**

| **Componente**<br>**Subcomponente** | **Funcţiile dirigintelui**<br>**Obiectivele** | **Actorii socio-educativi** | **Strategia educativă** | **Domeniile vieţii elevului şi familiei influenţate de diriginte** | | **Feed-back-ul acţiunilor** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | | **6** |
| **I. Managementul organizatoric**<br>1. Organizarea colectivului de elevi (pentru respectarea normelor sociale şi a regulamentului şcolar)<br>2. Studierea, completarea şi dirijarea documentaţiei şcolare<br>3. Studierea opiniilor şi opţiunilor elevilor, părinţilor, partenerilor educativi<br>4. Stabilirea relaţiilor şi proiectarea parteneriatului educaţional<br>5. Proiectarea activităţilor educative<br>6. Organizarea şi monitorizarea activităţilor nonformale | - Proiectarea anuală şi tematică<br>- Completarea fişelor individuale, a documentaţiei clasei<br>- Organizarea şedinţelor cu elevii, părinţii, partenerii educaţionali<br>- De animator<br>- De organizator al funcţionării clasei<br>- Proiectarea activităţilor educative<br>- Organizarea şi monitorizarea activităţilor nonformale | - Familia<br>- Policlinica<br>- Biblioteca şcolii din localitate<br>- Familia (părinţii)<br>- Biserica<br>- Cinematograful, teatrul, muzeul, sala de expoziţii, bazinul „Codru” etc. | **Predomină strategia formării culturii conduitei**<br>***Forme:***<br>- Proiecte<br>- Programe de activitate<br>- Vizite<br>- Şedinţe cu elevii<br>- Şedinţe cu părinţii<br>- Şedinţe cu Consiliul părinţilor<br>- Şedinţe cu actorii socio-educativi etc.<br>- Mese rotunde<br>***Metode:***<br>- Observaţia<br>- Studierea documentaţiei şcolare<br>- Studiul de caz<br>- Chestionarul<br>- Conversaţia<br>- Explicaţia<br>- Comentariul<br>- Instructajul<br>- Brainstorming-ul | - Regimul de viaţă<br>- Regimul zilei<br>- Comportarea în cadrul familiei | - Crearea unor condiţii adecvate de viaţă şi odihnă<br>- Organizarea vieţii familiei (regimul ei, stilul)<br>- Bugetul familiei<br>- Educaţia copiilor<br>- Relaţiile părinţi-copii | - Aspiraţie spre statutul de elev eficient<br>- Responsabilitate şi adecvanţă<br>- în conduită<br>- Abilitate şi responsabilitate socială |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **II. Managementul parteneriatului educaţional**<br>1. Elaborarea programului de colaborare<br>2. Monitorizarea activităţilor educative organizate de partenerii educativi<br>3. Organizarea activităţilor în comun cu partenerii educativi<br>4. Organizarea şi desfăşurarea activităţilor în cadrul şcolilor pentru părinţi<br>5. Desfăşurarea microconsiliilor comune cu privire la educaţia elevilor (pot fi implicaţi jurişti, medici, psihologi, cercetători în domeniu, preoţi, economişti etc.) | - De animator<br>- Proiectarea programului<br>- De stimulare a interesului pentru activităţile în comun<br>- De propagare a cunoştinţelor din domeniul pedagogiei şi psihologiei<br>- De orientare socială şi profesională<br>- De propagare a cunoştinţelor din domeniul economiei, jurisprudenţei | - Primăria<br>- Familia<br>- Policlinica<br>- Sectorul de poliţie<br>- Biblioteca şcolii/naţională etc.<br>- Biserica; Instituţii de promovare a artelor (muzeu, cinematograf, teatru etc.)<br>- Internet-club<br>- ONG-uri | **Predomină strategia valorizării, colaborării, integrării sociale**<br>***Forme:***<br>- Proiectul activităţii<br>- Programul/scenariul activităţii<br>- Şedinţa cu Consiliul partenerilor educativi<br>- Ateliere de lucru<br>- Mese rotunde<br>***Metode:***<br>- Comunicări<br>- Dezbateri<br>- Brainstoming-ul<br>- Chestionarul<br>- Conversaţia<br>- Discuţia<br>- Comentariul<br>***Forme:***<br>- Şedinţe<br>- Microconsilii<br>- Conferinţe ştiinţifico-practice<br>- Ateliere de creaţie/ formare<br>***Metode:***<br>- Discuţii<br>- Lectura<br>- Comunicări<br>- Exersare<br>- Instructajul<br>- Proiecte<br>- Posterul<br>- Portofoliul familiei/ actorului social etc. | - Organizarea odihnei / timpului liber<br>- Orientarea profesională a elevului<br>- Integrarea în mediul semenilor şi în comunitate<br>- Ţinuta şi comportarea elevului<br>- Identificarea socială | - Ritmul vieţii şi orarul familiei<br>- Imaginea familiei<br>- Controlul familiei şi supravegherea copiilor<br>- Integrarea în comunitate<br>- Climatul emoţional în familie | - Aspiraţie spre comunicare, colaborare şi parteneriat în relaţiile sociale<br>- Responsabilitate şi interes pentru participarea la diverse acţiuni sociale<br>- Orientarea profesională a elevului şi proiectarea viitorului acestuia<br>- Orientarea spre un comportament moral-etic |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **III. Managementul formării sintalităţii colectivului de elevi (relaţii--lor interpersonale)**<br>1. Desfăşurarea orelor de dirigenţie la care se analizează/ discută problemele sintalităţii colectivului<br>2. Realizarea investigaţiilor sociometrice (sociograma clasei)<br>3. Repartizarea responsabilităţilor în cadrul clasei<br>4. Activităţi social-utile<br>5. Sărbătorirea zilelor de naştere ale elevilor<br>6. Desfăşurarea unui ciclu de activităţi cu genericul „Povesteşte-mi mie despre tine” | - De consiliere<br>- De animator<br>- De motivare a elevilor pentru a comunica, interrelaţiona corect şi adecvat cu colegii de clasă<br>- De cercetător al relaţiilor interpersonale<br>- De stimulare şi formare a relaţiilor de colaborare, parteneriat, tutelare (în cazuri excepţionale de boală etc.)<br>- De iniţiator al realizării acţiunilor/ activităţilor social-utile | - Elevii<br>- Cadrele didactice<br>- Administraţia instituţiei de învăţământ<br>- Părinţii | **Predomină strategii formării culturii conduitei**<br>***Forme:***<br>- Şedinţe de lucru (analiza situaţiilor)<br>- Şedinţe festive<br>- Şedinţe tematice<br>- Mese rotunde<br>- Atelier de comunicare eficientă<br>- Atelierul investigaţiilor sociometrice<br>- Serate, sărbători<br>- Activităţi social-utile.<br>***Metode:***<br>- Chestionarul<br>- Investigaţia sociometrică<br>- Sinectica<br>- Exerciţiul<br>- Conversaţia<br>- Discuţia<br>- Lectura<br>- Eseul<br>- Comunicarea<br>- Convingerea<br>- Sugestia | - Imaginea şi reputaţia elevului<br>- Cinstea, onoarea elevului<br>- Comportarea în grupul de referinţă şi colectiv | - Imaginea şi reputaţia familiei<br>- Imaginea părinţilor<br>- Modul de comunicare în cadrul familiei | - Aspiraţie spre statutul de elev capabil de colaborare, comunicare eficientă<br>- Responsabilitate şi abilitate în construirea relaţiilor interpersonale cu colegii de clasă<br>- Empatie, stimă şi respect faţă de colegii de clasă<br>- Orientare spre formarea deprinderilor moral-spirituale: sinceritate, fidelitate, onestitate, onoare, demnitate<br>- Sentimentul de sacralitate |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **IV. Managementul conținuturilor generale ale educației**<br>**1. Educația morală**<br>• *Educația pentru valori:*<br>- Valorile general-umane;<br>- Valorile naționale;<br>- Morala socială şi omul;<br>- Personalitatea umană şi convingerile morale;<br>- Conduita morală şi manierele frumoase.<br>• *Educația pentru familie:*<br>- Familia armonioasă şi copiii;<br>- Familia – şcoală a dragostei;<br>- Coeziunea şi adaptibilitatea familiei;<br>- Dragostea şi educația de gen;<br>- Sexualitatea umană şi familia | **Obiective:**<br>- Să cunoască valorile general-umane<br>- Să conştientizeze însemnătatea valorilor naționale<br>- Să argumenteze necesitatea Constituției Statului<br>- Să înțeleagă corelația dintre valorile general-umane, valorile eticii creştine şi valorile naționale<br>- Să identifice particularitățile familiei armonioase<br>- Să cunoască normele şi regulile de conviețuire în familie<br>- Să identifice particularitățile conduitei morale în dragoste<br>- Să cunoască particularitățile de gen<br>- Să enumere trăsăturile de caracter care asigură un comportament tolerant | - Elevii<br>- Dirigintele<br>- Cadrele didactice din instituție<br>- Să elaboreze o agendă cu reguli de comportare pentru băieți şi fete<br>- Să se implice în acțiuni de protecție a mediului | **Predomină strategia formării culturii conduitei**<br>***Forme:***<br>- Ora de dirigenție<br>- Excursii<br>- Vizite la ateliere<br>- de creație ale plasticienilor<br>- Vizite la biserică<br>- Cursuri opționale<br>- Serate tematice<br>- Conferințe tematice<br>- Întîlniri cu personalități remarcabile<br>- Mese rotunde<br>***Metode:***<br>- Explicația<br>- Conversația<br>- Discuția<br>- Lectura<br>- Brainstorming-ul<br>- Exercițiul<br>- Discursul | - Comportarea elevului<br>- Imaginea elevului<br>- Regimul de viață<br>- Orientarea profesională şi activitățile în organizarea timpului liber | - Modul de viață al familiei<br>- Comunicarea şi relațiile părinți-copii<br>- Regimul de viață al familiei<br>- Prioritățile valorice a familiei | - Sentimentul demnității şi al prestigiului personal<br>- Dorința şi interesul pentru autoperfecționare<br>- Responsabilitate față de propria persoană<br>- Abilitate şi responsabilitate socială<br>- Aspirație spre autoperfecționarea morală<br>- Relații de colaborare şi respect față de membrii familiei, colegii de clasă şi prieteni |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| • *Educaţia pentru o societate democratică:*<br>- democraţia şi drepturile omului<br>- drepturile copilului<br>- Omul şi Legea<br>- Constituţia Republicii Moldova<br>• *Educaţia pentru toleranţă:*<br>- cultura toleranţei în societatea contemporană<br>- toleranţa în relaţiile de gen;<br>- toleranţa în interculturalitate<br>• *Educaţia pentru mediu:*<br>- Ocrotirea mediului ambiant – datoria fiecărui om;<br>- Cum să protejăm mediul ambiant<br>- Natura şi Omul | - Să identifice regulile de comportare în mijlocul naturii<br>- Să cunoască Drepturile omului şi copilului<br>- Să cunoască elementele esenţiale ale culturii economice | - Familia<br>- Colectivul pedagogic<br>- Primăria<br>- Biserica<br>- Bibliotece<br>- Pedagogii din instituţiile pe care le frecventează copiii complementar (de afră, sport etc.) | **Predomină strategia formării culturii civice**<br>***Forme:***<br>- Proiecte<br>- Mese rotunde<br>- Acţiuni de caritate<br>- Acţiuni ecologice<br>***Metode:***<br>- Exersarea<br>- Studiul de caz<br>- Realizarea acţiunilor | - Timpul liber<br>- Regimul de viaţă<br>- Scala valorilor personale | - Stilul de viaţă al familiei<br>- Tendinţa spre realizarea acţiunilor de caritate | - Aspiraţie spre autoperfecţionarea moral-civică<br>- Abilităţi şi responsabilitate socială |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **2. Educația intelectuală**<br>• *Educația pentru știință:*<br>- Competență și cunoaștere<br>- Informare și cunoaștere<br>- Competența de comunicare<br>- Competența de creație<br>- Gîndirea de tip convergent și divergent<br>- Igiena muncii intelectuale<br>**3. Educația tehnologică și orientarea profesională**<br>• *Formarea culturii generale:*<br>- Valorile culturii științifice (teoretice și aplicate)<br>- Aplicarea științei în domeniile vieții sociale | - Să cunoască valorile intelectuale<br>- Să conștientizeze însemnătatea valorilor intelectuale<br>- Să valorifice capacitățile cognitive<br>- Să demonstreze capacități de integrare a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor în strategiile intelectuale de aplicare a acestora<br>- Să manifeste creativitate în procesul cognitiv<br>- Să argumenteze însemnătatea tehnologiilor moderne pentru dezvoltarea științei, societății, culturii<br>- Să elaboreze strategii de dezvoltare a carierei personale | - Elevii<br>- Cadrele didactice<br>- Dirigintele<br>- Invitați (medici, psihologi, savanți, scriitori etc.) | **Predomină strategia formării competențelor intelectuale și tehnologice**<br>***Forme:***<br>- Ora de dirigenție<br>- Conferințe științifico-practice<br>- Mese rotunde<br>- Ateliere de cunoaștere și formare cognitivă<br>- Cursuri opționale<br>- Serate tematice<br>***Metode:***<br>- Lectura<br>- Convorbirea<br>- Brainstorming-ul<br>- Sinectica<br>- Discuția<br>- Explicația<br>- Exercițiul<br>- Discursul | - Inteligența și comportamentul elevului<br>- Capacitatea de a-și organiza eficient timpul pentru a lectura; alte activități intelectuale<br>- Orientarea profesională: alegerea viitoarei profesii<br>- Iinteresele și hobby ale elevului<br>- Cultura generală a elevului<br>- Cultura vestimentară a elevului | - Cultura generală a familiei<br>- Conținutul comunicării în cadrul familiei<br>- Opiniile parentale cu privire la orientarea profesională a copilului<br>- Cultura generală a familiei<br>- Conținutul odihnei (timpul liber) familiei | - Aspirație spre o conduită inteligentă<br>- Tendință spre autodezvoltare și autoperfecționare<br>- Sentimentul prestigiului personal<br>- Responsabilitate față de propria persoană |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| • *Dezvoltarea carierei elevului:*<br>- Formarea şi dezvoltarea Eu-lui propriu<br>- Personalitatea umană, profesia şi creativitatea<br>- Aptitudinile generale şi speciale<br>- Cunoaşterea şi creativitatea<br>- Tehnologii moderne în societatea postindustrială<br>- Cultura economică, principiile economiei de piaţă<br>**4. Educaţia estetică**<br>• *Educaţia pentru receptarea valorilor culturale:*<br>- Natura şi arta – factori de formare a gustului estetic<br>- Cultura civică<br>- Frumosul – valoare fundamentală moral – etică<br>- Cultura naţională – tezaurul poporului | - Să interpreteze necesitatea dezvoltării armonioase a personalităţii umane<br>- Să identifice factorii educaţiei estetice<br>- Să caracterizeze genurile şi speciile artei<br>- Să interpreteze importanţa frumosului în viaţa omului<br>- Să cunoască valorile culturii poporului şi valorile culturii universale<br>- Să elaboreze strategii şi proiecte de autoperfecţionare estetică | - Elevii<br>- Cadrele didactice<br>- Dirigintele<br>- Personalităţi notorii (actori, plasticieni, modelieri, critici de artă etc.) | ***Forme:***<br>- Serate tematice<br>- Serate festive<br>- Serate distractive<br>- Întîlniri cu personalităţi din domeniul artei<br>- Vizite la teatru, cinematograf, ateliere de creaţie etc.<br>**Predomină strategia cultivării şi promovării valorilor**<br>***Metode:***<br>- Demonstraţia<br>- Observarea naturii, operelor de artă<br>- Conversaţia<br>- Discuţia<br>- Exerciţiul<br>- Lectura | - Cultura elevului | Cultura familiei şi modul de viaţă al acesteia:<br>- Sentimentul frumosului şi gustul estetic<br>- Aspiraţie spre frumos<br>- Aspiraţie spre creativitate<br>- Abilitate şi pricepere de a crea frumosul | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| - Cultura vestimentației și simțul eleganței<br>- Contribuția poporului romîn la patrimoniul culturii universale<br>- Cultura popoarelor lumii;<br>- Muzica, recepționarea muzicii<br>- Genuri și specii de artă<br>- Sărbătorile și cultura organizării acestora<br>**5. Educația psihofizică**<br>• *Educația pentru sănătate:*<br>- Cultura fizică și sportul<br>- Alimentația rațională și sănătatea omului<br>- Cultura fizică și voința<br>- Igiena locuinței;<br>- Igiena personală și cultura fizică<br>- Deprinderi și obișnuințe dăunătoare | - Să identifice factorii unui mod sănătos de viață<br>- Să caracterizeze componentele alimentației raționale<br>- Să stabilească factorii perturbatorii și nocivi cu privire la sănătatea individului<br>- Să elaboreze un program de sănătate pentru sine și familia sa<br>- Să cunoască regulile de circulație | - Elevii<br>- Dirigintele<br>- Profesorul de educație fizică<br>- Administrația instituției<br>- Personalități notorii (sportivi, medici sportivi, antrenori etc.)<br>- Psihologul instituției | ***Forme:***<br>- Serate tematice<br>- Sărbători sportive<br>- Săptămîna sportului<br>- Săptămîna sănătății<br>- Competiții sportive<br>- Mese rotunde<br>- Conferințe științifico-practice<br>- Ateliere de formare psihofizică | Sfera emoțională a elevului<br>Dispoziția elevului<br>- Igiena personală<br>- Cultura alimentației<br>- Odihna elevului<br>- Organizarea timpului liber<br>- Atitudinea grijulie față de propria sănătate<br>- Regimul zilei<br>- Cultura comportamentului și a relațiilor cu colegii și părinții | - Climatul moral al familiei<br>- Dispoziția membrilor familiei<br>- Igiena locuinței<br>- Cultura alimentației<br>- Odihna activă a familiei<br>- Timpul liber<br>- Munca de menaj casnic<br>- Regimul vieții familiei<br>- Atitudine grijulie față de sănătatea familiei<br>- Cultura relațiilor familiale<br>- Respectarea drepturilor omului | - Respectarea unui regim de viață rațional; sănătos<br>- Aspirație spre autoperfecționarea psihofizică<br>- Atitudine pozitivă și grijulie față de propria sănătate și sănătatea altor persoane<br>- Tendințe spre evitarea conflictelor cu caracter distructiv<br>- Toleranță în comportare |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| • *Educația rutieră:*<br>- Legislația rutieră şi comportarea pe stradă<br>- Pietonul disciplinat<br>• *Educația privind protecția personală în caz de cataclisme naturale şi fenomene sociale negative:*<br>- Cataclisme naturale şi consecințele lor<br>- Fenomene sociale cu caracter negativ<br>- Terorism şi conflict armat<br>- Ttraficul de ființe umane<br>- Pregătirea şi mobilizarea individului împotriva incendiilor<br>- Protecția, conduita şi intervenția în cazuri de violență, abuz psihic şi fizic, devianță comportamentală | - Să interpreteze conduita omului în situații extremale şi dificile<br><br>- Să elaboreze strategii de protecție personală în caz de pericol (cataclisme naturale)<br><br>- Să elaboreze strategii de protecție personală (prevenire a traficului de ființe umane)<br><br>- Să argumenteze importanța conduitei moral-etice<br><br>- Să cunoască Drepturile Omului şi ale Copilului | | ***Metode:***<br>- Exercițiul<br>- Convingerea<br>- Sugestia<br>- Conversația<br>- Discuția<br>- Lectura<br>- Brainstorming-ul<br>- Opinia publică<br>- Aprobarea | - Comportarea în societate<br>- Comportarea în calitate de pieton | - Conduita în societate<br>- Modul de viața al familiei | - Aspirație spre armonizarea relației Individ – Societate – Univers<br><br>- Respectarea drepturilor omului, copilului |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **V. Managementul problemelor disciplinare**<br>- Observarea şi studierea conduitei elevilor<br>- Determinarea devierilor comportamentale<br>- Organizarea şi desfăşurarea activităţilor de profilaxie şi combatere a comportamentului iresponsabil<br>- Elaborarea programelor de corecţie<br>- Elaborarea şi completarea sistematică a unei Fişe de evidenţă a conduitei elevilor | - De observator<br>- De evaluator<br>- De coordonator<br>- De consiliere psihopedagogică<br>- De corecţie şi susţinere moral-etică<br>- De organizare şi desfăşurare a activităţilor axate pe problemele disciplinare | - Familia<br>- Administraţia instituţiei<br>- Poliţia<br>- Biserica<br>- Centre de creaţie | **Predomină strategia formării responsabilităţii elevilor**<br>***Forme:***<br>- Şedinţe cu părinţii;<br>- Microconsilii comune cu administraţia instituţiei<br>- Mese rotunde cu participarea consiliului părintesc, clasei şi juriştilor, poliţiei etc.<br>- Şedinţele Consiliului părintesc<br>- Vizite<br>- Atelier de formare şi corecţie a comportamentului<br>***Metode:***<br>- Aprecierea<br>- Dezaprobarea<br>- Angajamentul scris<br>- Discuţia<br>- Controlul proxemic<br>- Ignorarea<br>- Avertizarea<br>- Înştiinţarea părinţilor<br>- Convingerea | - Comportarea la lecţii, în societate<br>- Comportarea în grupul de referinţă<br>- Autoservirea şi autoeducaţia<br>- Acţiunile cu caracter coercitiv, aplicate în familie**.** | - Conţinutul educaţiei familiale<br>- Supravegherea şi controlul copiilor<br>- Ocupaţiile şi activităţile copilului în timpul liber<br>- Relaţiile copii-părinţi în familie | - Aspiraţie spre un comportament moral (adecvat, echilibrat)<br>- Responsabilitate pentru acţiunile, faptele şi greşelile comise<br>- Sentimentul demnităţii şi al respectării obligaţiunilor asumate<br>- Sentimentul respectului faţă de propria persoană şi alte persoane |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **VI. Managementul imaginii**<br>• *Imaginea instituției educaționale:*<br>- Cultura organizațională a instituției<br>- Relațiile profesor – elev<br>- Sistemul de valori al instituției<br>• *Imaginea elevului:*<br>- Inteligența și cultura comportamentală a elevului<br>- Sistemul de valori al elevului<br>• *Imaginea familiei:*<br>- Cultura familiei<br>- Relațiile familiale<br>- Sistemul de valori al familiei | <u>Funcții ale dirigintelui:</u><br>- De animator<br>- De stimulare<br>- De motivare<br>- De consiliere<br>- De consolidare a imaginii<br>- De inițiator al activităților ce sporesc imaginea instituției, elevului, familiei | - Elevii<br>- Administrația instituției<br>- Cadrele didactice<br>- Psihologul școlar<br>- Familia | **Predomină strategia formării imaginii personale**<br>***Forme:***<br>- Manifestații ce demonstrează activitatea și succesele unității de învățământ la sărbătorile jubiliare: Ziua ora<br>- șului/satului etc.<br>- Conferințe teoretico-practice (de dare de seamă)<br>- Emisiuni TV, radiofonice<br>- Adunări cu părinții<br>***Metode:***<br>- Editarea ziarului/ revistei instituției<br>- Publicații științifico-metodice<br>- Lectura<br>- Prezentarea instituției în diverse organizații de stat, ONG-uri etc. | - Imaginea elevului<br>- Conduita elevului<br>- Modul de viață al elevului<br>- Comunicarea cu semenii, părinții, alte persoane<br>- Scala valorilor personale | - Imaginea și reputația familiei<br>- Valorile familiei<br>- Modul de viață al familiei | - Mîndrie pentru instituția în care învață<br>- Demnitate și onestitate<br>- Sentimentul patriotismului<br>- Sentimentul respectului pentru propria persoană, pentru familie<br>- Mîndrie pentru apartenența la familia sa |

Diriginții care au lucrat doi ani în baza algoritmului respectiv au apreciat caracterul lui operațional şi au menționat următoarele avantaje:

- componentele şi subcomponentele sunt aranjate logic şi orientează activitatea dirigintelui – 87,5%;
- sunt exhaustiv structurate obiectivele şi funcțiile dirigintelui – 75%;
- strategiile educative îi permit dirigintelui să selecteze şi să aplice în educație forme şi metode adecvate – 87,5%;
- domeniile vieții elevului şi a familiei influențate de diriginte îi asigură acestuia actualizarea, conştientizarea şi evaluarea acțiunilor de parteneriat în relația diriginte – elev – familie – 100%;
- sunt indicați actorii socio-educativi şi feed back-ul acțiunilor, ceea ce contribuie la optimizarea parteneriatului educativ şi asigură evaluarea, analiza acțiunilor, interacțiunilor, facilitînd reflexivitatea pedagogică – 83%;
- dezideratele noilor educații sunt ajustate la conținuturile generale ale educației – 87,5%;
- considerăm foarte utile componentele – managementul problemelor disciplinare şi managementul imaginii – 75%;

Implementarea algoritmului a generat eforturi cu privire la aprofundarea cunoştințelor şi competențelor dirigintelui, a stimulat autoperfecționarea acestora.

Analiza celor expuse ne permite să **conchidem** următoarele:

1. În calitate de manager al actului educativ dirigintele trebuie să cunoască în profunzime psihopedagogia şi managementul educațional.
2. Formarea inițială să se bazeze pe principiile şi valorile pedagogiei postmoderne, iar formarea continuă să fie axată nu numai pe reactualizarea şi consolidarea managementului organizatoric, managementului conținuturilor generale ale educației, ci să contribuie la cizelarea competențelor dirigintelui ce vizează formarea imaginii de sine a elevului, imaginii familiei şi imaginii instituției de învîțămînt.
3. Strategiile educative aplicate în managementul clasei de elevi sunt corelate cu componentele şi subcomponentele algoritmului, rămânînd totodată deschise pentru modificări şi completări.

## CAPITOLUL 3

# PROCESUL DE FORMARE A DIRIGINTELUI ÎN CALITATE DE MANAGER AL ACTULUI EDUCATIV

## 3.1. Formarea inițială a dirigintelui ca manager al actului educativ

Experimentul pedagogic cu privire la pregătirea dirigintelui în calitate de manager al actului educativ a fost realizat în cîteva etape, fiecare avînd formulate obiective concrete.

**Obiectivul dominant** a fost să stabilim opțiunile studenților, diriginților şi managerilor şcolari cu privire la activitatea şi competența dirigintelui, pregătirea inițială şi continuă a lui în calitate de manager al actului educativ.

În ceea ce priveşte formarea inițială, s-au efectuat cercetări pe un eşantion de tipul *înainte şi după*, tehnica cercetării Before-and-After-Method – 2 grupe de studenți, una de la facultatea de *Pedagogie*, specialitatea *Pedagogie* şi una de la facultatea de *Istorie şi Etnopedagogie*, specialitatea *Pedagogie şi Educație moral-spirituală*, UPS „I. Creangă" din Chişinău.

În acest context, precizăm faptul ca întregul experiment reprezintă modalitatea de cercetare prin provocarea intenționată a fenomenelor psihopedagogice. Pe parcurs s-au observat efectele variabilelor independente, ce produc modificări în fenomenul investigat, adică în variabilele dependente. În scopul verificării ipotezei, ne-a interesat efectul produs de modificările obținute în variabilele dependente.

*Experimentul desfăşurat după condițiile de realizare a fost unul natural; după modul de intervenție – unul provocat. După problematica abordată este un experiment psihopedagogic; după numărul variabilelor este unul multivariat şi după scopul cercetării este unul complex, ce include constatarea, formarea şi verificarea rezultatelor obținute* [90].

Obiectivele **experimentului de constatare** au vizat, în special:

- determinarea nivelului de înțelegere de către studenți şi managerii şcolari a funcțiilor dirigintelui în calitate de conducător al actului educativ;
- determinarea lacunelor / a neajunsurilor în activitatea dirigintelui;
- stabilirea punctelor slabe / a neajunsurilor în formarea inițială şi continuă a cadrelor didactice cu privire la dirigenție;
- determinarea punctelor vulnerabile în activitatea dirigintelui prin intermediul studierii opiniilor elevilor, studenților părinților, managerilor şcolari.

Pentru atingerea acestor obiective, s-au aplicat metodele: chestionarul de opinii, convorbirea, observația ştiințifică, studierea documentelor şcolare, analiza Curriculumului psihopedagogic universitar de bază [83] şi a Curriculumului de dirigenție [78].

În această ordine de idei, menționăm faptul că observația a avut un caracter ştiințific sistematic, integral, de diagnostic şi explorare. *Observația* a fost realizată pe parcursul experimentului pedagogic şi o considerăm participativă, deoarece ne-am încadrat direct în activitățile eşantioanelor investigate.

*Convorbirea* a fost aplicată frecvent în diferite situații pentru a studia opinia managerilor şcolari, a studenților, elevilor şi părinților. S-a îmbinat convorbirea individuală cu cea în grup. De asemenea, au fost create condiții ce facilitau obiectivitatea şi sinceritatea subiecților investigați.

*Studiul documentelor şcolare* (a planurilor de învățământ, a celor calendaristice, a scenariilor activităților educative, a fişelor de caracterizare psihopedagogică a elevilor, a clasei; a dosarelor elevilor etc.), ne-a oferit posibilitatea să colectăm diverse date despre activitatea şi competențele dirigintelui, despre dificultățile ce le întîmpină aceştia în calea realizării funcțiilor lor şi formarea continuă.

Astfel, experimentul de constatare a permis să scoatem în evidență următoarele aspecte:

- 83,3% de subiecți consideră că funcția de bază a dirigintelui este formarea colectivului de elevi;
- 79,2% din cei investigați susțin că dirigintele trebuie să studieze şi să cunoască particularitățile psihologice ale fiecărui elev;
- 92% de subiecți sunt convinşi că dirigintele trebuie să realizeze educația elevilor prin diverse activități cu caracter educativ;
- 96% din lot consideră că dirigintele trebuie să se ocupe de problemele disciplinare ale elevilor din clasa sa;
- întregul eşantion (100%) susține că dirigintele trebuie să colaboreze cu familia şi alți actori socio-educativi;
- 75% din cei investigați susțin că în funcția dirigintelui intră consilierea psihopedagogică a elevilor.

În ceea ce priveşte aspectul competențelor dirigintelui, experimentul de constatare ne-a ajutat să stabilim următoarele fenomene:

- 60% din managerii instituțiilor de învățământ consideră că diriginții nu au o pregătire inițială suficientă;
- 36,6% de manageri din învățământ consideră că dirigintele debutant cunoaşte insuficient psihologia pedagogică şi psihologia vîrstelor;

- 60% de directori-adjuncți consideră că diriginții practic nu lucrează cu familia elevului, încă 84,6% menționează că diriginții nu posedă tehnologii de lucru cu familia;
- 67,3% de directori-adjuncți din instituțiile de învățământ preuniversitar consideră că diriginții nu cunosc sau cunosc insuficient tehnologiile de lucru cu elevii;
- 75% de manageri şcolari arată că diriginții nu dispun de literatură metodică cu privire la problematica dirijării actului educativ şi la formarea colectivului de elevi;
- 50% din cadrele didactice investigate consideră că activitatea dirigintelui necesită o atenție deosebită şi ar putea fi echivalată cu o normă didactică şi un salariu respectiv.

În ceea ce priveşte **formarea inițială**, se optează pentru includerea în planul de învățământ a cursulurilor speciale, axate pe pregătirea cadrului didactic în calitate de diriginte. Aceasta este opțiunea a 94,6% de studenți, 88,4% de diriginți şi 83,3% de directori-adjuncți responsabili de munca educativă.

Studenții de la anul V, chestionați după practica pedagogică de licență ,au menționat că cunoştințele şi competențele asimilate de ei pe parcursul studiilor sunt insuficiente pentru a îndeplini eficient funcțiile de diriginte, mai cu seamă cele ce vizează organizarea şi desfăşurarea actului educativ.

Experimentul preliminar, realizat în UPS „I. Creangă" la finele anului de studii 2004-2005, a demonstrat următoarele opinii:

- Calitatea procesului de pregătire profesională a viitorului pedagog în calitate de diriginte o consideră foarte bună 23,2%, bună 19,6%, suficientă 23,2% şi insuficientă 34% subiecți;
- Corelația dintre pregătirea teoretică şi cea practică este una disfuncțională. Predomină coraportul de 70-75% în favoarea disciplinelor teoretice. Practica pedagogică ca durată şi conținut lasă de dorit în ceea ce priveşte pregătirea pentru dirigenție. Aceasta se reduce doar la nişte observații fragmentare asupra clasei şi desfăşurarea a 1-2 activități educative (78,5%).

Nivelul pregătirii psihopedagogice a viitorului cadru didactic pentru a îndeplini funcția de diriginte a fost apreciat ca suficientă 30,4% subiecți şi insuficientă de 69,6% de investigați.

Mai bună este situația la facultatea de Istorie şi Etnopedagogie, unde se studiază Pedagogia, Psihologia generală, Psihologia pedagogică, Metodica activității educative (an. I-II) şi la facultatea de Pedagogie, unde se mai studiază un curs de Management educațional (an. III-IV). În procesul studierii acestor discipline este abordată problema dirigenției în cadrul studierii temei Personalitatea profesorului.

În procesul practicii pedagogice, activitățile preconizate asigură consolidarea competențelor de proiectare a orei de dirigenție, de aplicare a unor metode educative în activitățile extraşcolare, de studiere a elevului şi a colectivului de elevi.

Printre sugestiile cu privire la optimizarea procesului de formare profesională inițială a viitorilor pedagogi pentru realizarea funcțiilor de diriginte observăm că 94,6% din subiecții investigați pledează pentru introducerea unui curs special de *Dirigenție/Management educativ*. Majorarea duratei practicii pedagogice active ce prevede antrenarea studenților în funcția de diriginte o consideră necesară 53,3% de subiecți.

Convorbirile şi discuțiile cu studenții şi cadrele didactice de la facultățile pedagogice ale instituțiilor superioare de profil denotă în esență aceleaşi neajunsuri şi carențe. Se menționează că literatura metodică specială este foarte puțină, în special privind problema dirijării şi exersării conduitei elevilor, formării conceptului de sine, tehnologiei de formare a colectivului de elevi etc.

Situația elucidată ne-a orientat spre conturarea *a două linii strategice în organizarea* **experimentului pedagogic formativ:**

**I.** ***Formarea inițială***

S-a selectat un eşantion de 24 subiecți – studenți de la facultatea Pedagogie (specialitatea Pedagogie) şi de la facultatea Istorie şi Etnopedagogie, specialitatea Pedagogie şi Educație moral-spirituală), care, începînd cu anul de studii 2004-2005 (1 sem.) au studiat cursuri opționale cu privire la dirigenție (Anexa 8, 9). La studierea disciplinelor: *Tehnologii educaționale, Etica profesională, Teoria şi metodologia cercetării psihopedagogice* au fost revăzute compartimentele ce reflectă activitatea pedagogului în favoarea aprofundării cunoaşterii domeniului ce ține de activitatea profesorului-diriginte. Au fost renovate curriculumurile disciplinare, s-au elaborat obiectivele generale / standardele educaționale la nivel de cunoaştere, aplicare, integrare la cursurile nominalizate anterior, care urmau a fi implementate.

**II.** ***Formarea continuă***

Ca să studiem şi să urmărim derularea procesului de formare continuă s-a selectat un eşantion de 34 diriginți care au frecventat Şcoala dirigintelui (Liceul Teoretic „I. Haşdeu") şi unul de 46 de diriginți din instituțiile de învățămînt din Chişinău care s-au încadrat activ în autoperfecționarea dirijată în şedințele şi atelierele de formare continuă.

Paralel cu studierea opiniilor diriginților şi formarea eşantioanelor au fost studiate şi opiniile elevilor, părinților şi ale managerilor din liceu. Ne-a interesat cum se poate ameliora formarea continuă a diriginților, cum aceasta ar influența activitatea lor şi rezultatele obținute la dirijarea actului educativ, implicîndu-ne şi în promovarea valorilor ştiințifice la nivelul municipiului (Anexa 10).

**I. Formarea inițială**

Concomitent cu cursurile fundamentale, care au permis o abordare modulară şi infuzională a temelor axate pe problema dirigenției, au fost elaborate şi implementate curriculumurile opționale la trei cursuri disciplinare (cîte 30 de ore fiecare):

1. Dirigenția – act complex managerial şi educativ în contextul *noilor educații* (Anexa 8).
2. Dirigintele – manager al actului educativ (subcapitolul 3.1);
3. Dirigenția şi consilierea în educație (Anexa 9);

Pentru a dezvălui esența strategică a formării inițiale, vom prezenta analiza realizată la disciplinele obligatorii, ce se studiază la UPS „I. Creangă", care includ unele module ce vizează dirigenția.

Astfel, cursul de *Pedagogie* (60 ore) de la anul I include compartimentul III *Teoria educației* (20 ore), ce este axat pe studiul conținuturilor generale ale educației. Aici, modulul nr.16. *Profesorul-diriginte. Colectivul de elevi – factor educativ*, prevăzut pentru 4 ore teoretice şi 2 ore practice completează reuşit modulul din compartimentul I – *Introducere în pedagogie*, care se numeşte *Competența profesională a educatorilor* – 2 ore [86, p.81-97].

Cursul de *Teorie a educației* (68 ore) de la anul II vine cu 16 module, care completează şi aprofundează cunoştințele şi competențele studenților cu privire la educația şi formarea personalității copilului în cadrul formal-nonformal-informal. Aici sunt module ce elucidează: *Finalitățile educației* (nr.3-4 ore); *Educabilitatea. Mediul – factor social şi cultural. Raportul dintre educație şi autoeducație* (nr.4-4 ore), *Omul – subiect al educației. Particularitățile de vîrstă şi individuale ale elevului* (nr.5-6 ore); *Profesorul – agent al activității educaționale. Dimensiunile competenței profesorului: de specialitate, psihopedagogică, managerială* (nr.6-4 ore)*; Metode şi forme de organizare a activităților educative. Legitățile şi principiile procesului educativ* (nr.7-4 ore) [86, p.17-39].

În această ordine de idei, observăm că după perfecționarea curriculumurilor universitare la disciplinele obligatorii, elaborarea şi implementarea curriculumurilor opționale la dirigenție, studenții mai au obiecții esențiale doar cu privire la durata stagiilor de practică pedagogică, ce mai necesită o ajustare la realitatea şcolii şi exigențele pedagogiei postmoderne.

În contextul vizat, prezentăm curriculumul interdisciplinar opțional implementat în cadrul experimentului pedagogic la UPS „I. Creangă" din Chişinău.

Curriculumul vizat a fost elaborat în baza principiilor şi criteriilor de stabilire şi de restructurare a conținutului învățămîntului universitar, elucidate în lucrarea *„Teoria şi metodologia curriculumului universitar"*, elaborată de un colectiv de cercetători sub conducerea profesorului universitar Guțu Vl.

Pornind de la realitatea existentă reflectată în rezultatele experimentului preliminar şi ale celui constatativ, de la obiectivele generale şi cerinţele la nivel de profil profesional [52, p.176], am elaborat şi implementat, pe lîngă cele două indicaţie mai sus [Anexa 8 şi 9], următorul **Curriculum interdisciplinar opţional „Dirigintele – manager al actului educativ / Managementul clasei de elevi"**, pe care îl considerăm de bază, deoarece a fost prevăzut pentru 60 de ore / 1 an de studiu şi a permis să abordăm problema sistemic.

**I. Cadru conceptual**

În ştiinţele educaţiei şi în practica educaţională s-a creat o situaţie cînd, pe de o parte praxiologia şi arta managementului în educaţie s-a dezvoltat sub multe aspecte, iar, pe de altă parte, problema fundamentelor psihopedagogice de formare a dirigintelui ca manager al actului educativ rămîne studiată insuficient.

Oportunitatea cursului derivă din necesitatea eficientizării competenţelor profesionale ale viitorului cadru didactic în calitate de manager al actului educativ.

Elaborarea cursului a fost realizată în baza unui sistem de principii şi criterii de natură psihopedagogică, axiologică, managerială, logică şi ergonomică.

Strategia esenţială de construire a cursului rezidă în îmbinarea caracterului informativ şi formativ cu realizarea interdisciplinarităţii, axarea pe dezvoltarea creativităţii şi imaginaţiei pedagogice în contextul deontologiei profesionale.

**II. Obiective generale**

Disciplina opţională *„Dirigintele – manager al actului educativ / Managementul clasei de elevi"*, face parte din sistemul ştiinţelor educaţiei şi este orientată spre formarea competenţelor profesionale privind studierea şi formarea personalităţii elevului, formarea şi dirijarea colectivului clasei de elevi, consilierea elevilor şi a familiei, realizarea managementului actului educativ.

În acest context, la sfîrşitul studierii disciplinei studenţii vor fi capabili:

***La nivel de cunoaştere:***

- să identifice reperele psihopedagogice ale managementului educaţional;
- să reproducă conceptele-cheie, definiţiile de bază ale fenomenului educaţional în corelaţie cu activitatea dirigintelui;
- să identifice problemele care apar în activitatea dirigintelui în calitate de manager al actului educativ;
- să relateze despre tendinţele dezvoltării teoriei şi praxiologiei managementului clasei de elevi.

***La nivel de înţelegere şi aplicare:***

- să analizeze paradigmele esenţiale ale managementului educaţional;
- să analizeze caracteristicile psihopedagogice ale grupului şcolar prin intermediul perspectivelor analitice ale actului educativ;

- să compare dinamica funcțională de dezvoltare şi formare a personalității elevului şi a colectivului de elevi;
- să determine funcțiile dirigintelui în corelație cu necesitățile elevului, colectivului de elevi şi ale familiei;
- să stabilească interrelații între proiectarea activității educative, strategiile şi tehnologiile ce pot fi aplicate de diriginte în calitate de manager al actului educativ.

***La nivel de integrare:***

- să estimeze caracterul relațiilor dirigintelui cu elevii şi părinții acestora;
- să cerceteze/studieze diverse aspecte ale activității dirigintelui în calitate de manager;
- să elaboreze şi să evalueze strategii, proiecte şi scenarii ale activităților educative;
- să elaboreze programe de consiliere a elevului şi familiei;
- să aplice strategii şi tehnologii educative în calitate de diriginte;
- să elaboreze proiecte de colaborare în cadrul parteneriatului elev-familie-şcoală-comunitate;
- să elaboreze proiecte în cadrul practicii pedagogice, care ar elucida realizarea **funcțiilor manageriale:** planificarea/previziunea; organizarea; motivarea/antrenarea; coordonarea; controlul/evaluarea; diagnoiza şi prognoza.

Obiectivele de referință sunt elaborate în baza obiectivelor transdisciplinare, obiectivelor generale la nivel de profil profesional, obiectivelor generale de la disciplinile fundamentale şi în baza obiectivelor cursului opțional vizat. Aceste obiective corelează cu subiectul concret al cursului sau seminarului.

Obiectivele de referință sunt concentrate asupra conținuturilor, însă ele trebuie să se materializeze în cunoştințe, capacități şi competențe pe care studenții trebuie să le dobîndească pe parcursul studierii cursului opțional.

### *III. Administrarea cursului opțional*

| **Codul disciplinei/cursului opțional în planul de învățămînt** | **Anul predării** | **Semestrul** | **Numărul de ore** | | **Evaluarea** | | **Responsabil** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | Teoret. | Practice | Credite | Examen<br>Colocviu<br>Proiect | |
| | III | V-VI | 30 | 30 | | Colocviu<br>Examen | |

**Obiective de referință şi conținuturi**

| Obiective de referință | Conținuturi |
|---|---|
| 1 | 2 |
| • să identifice noțiunea de management educațional<br>• să analizeze educația ca un act social cu caracter formativ<br>• să explice delimitările conceptuale şi esența concepțiilor manageriale<br>• să caracterizeze dirigenția prin prisma funcțiilor managementului educațional<br>• să elaboreze logic ordinea etapelor procesului managerial în dirigenție | **Modulul 1. Management şi educație. Dirigenția**<br>Educația – factor determinant în evoluția civilizației. Educația ca act social. Educația în mileniul III. Doctrine manageriale şi delimitări conceptuale. Educația şi conducerea în perspectivă democratică. Dirigenția prin prisma funcțiilor managementului educațional. Dirigintele ca manager al actului educativ. |
| • să determine reperele psihopedagogice şi pe cele sociale ale managementului şcolar<br>• să analizeze factorii/condițiile abordării sistemice a managementului şcolar<br>• să argumenteze avantajele managementului participativ în contextul activității dirigintelui<br>• să expună opinia vizavi de tendințele dezvoltării managementului şcolar | **Modulul 2. Fundamentele psihopedagogice şi sociale ale managementului şcolar**<br>Managementul şcolar: între istorie şi dezvoltare. Managementul şcolar din perspectiva abordării sistemice. Managementul participativ din perspectiva evoluției teoriilor despre cultura organizației. Sisteme de conducere şi luarea deciziilor. Sistemul managementului educațional şi dirigenția. Managementul antropocentric şi dirijarea clasei de elevi. |
| • să identifice sistemele şi funcțiile de conducere<br>• să compare funcțiile managementului educațional cu funcțiile dirigintelui<br>• să caracterizeze stilurile de conducere, evidențiind cele mai eficiente<br>• să argumenteze actul de management în corelație cu actul educativ<br>• să elaboreze schema etapelor procesului managerial cu privire la activitatea dirigintelui | **Modulul 3. Sisteme şi funcții de conducere. Modalități de manifestare a managementului resurselor umane şi dirigenția**<br>Managementul resurselor umane: a elevului şi colectivului de elevi. Stiluri de conducere în dirigenție. Actul de management şi actul educativ. Procese şi tipuri de management în activitatea dirigintelui. Umanismul şi deontologia profesională în dirigenție. |

| 1 | 2 |
|---|---|
| • să stabilească interrelaţia dintre elementele constitutive ale educaţiei şi actul educativ<br>• să argumenteze fiecare element al profesiogramei dirigintelui<br>• să elaboreze un set de cerinţe psihopedagogice faţă de formarea imaginii instituţiei şcolare, dirigintelui, elevului şi a familiei | **Modulul 4. Dirigintele – manager al actului educativ**<br>Complexitatea structural-funcţională a educaţiei şi actul educativ. Dirigintele şi etapele procesului managerial educaţional: previziunea/ planificarea; organizarea/realizarea, motivarea/ antrenarea; coordonarea/monitorizarea, controlul/ evaluarea. Principiile generale ale managementului general.<br>Dirigenţia şi sistemul de management.<br>Personalitatea dirigintelui şi profesiograma dirigintelui. Managementul imaginii şi activitatea educativă a dirigintelui. |
| • să distingă particularităţile de vîrstă şi de personalitate a elevului<br>• să explice particularităţile grupului şi ale colectivului şcolar<br>• să analizeze sintalitatea colectivului şcolar<br>• să aplice strategii educative (forme, metode, procedee, tehnici) în managementul clasei de elevi<br>• să aplice metode sociometrice de cercetare a colectivului şcolar | **Modulul 5. Formarea colectivului de elevi şi managementul clasei de elevi**<br>Particularităţile de vîrstă şi de personalitate a elevului. Grupul şcolar şi caracteristicile psihopedagogice ale clasei de elevi. Colectivul de elevi: etapele devenirii şi acţiunile educative ale dirigintelui. Sintalitatea colectivului şi personalitatea elevilor. Dirijarea colectivului de elevi. Metode şi procedee de studiere a colectivului de elevi. Managementul problemelor disciplinare şi corectarea conduitei elevilor. |
| • să argumenteze aplicarea formelor, metodelor şi mijloacelor de educaţie în spirit cooperant, participativ şi democratic<br>• să identifice conţinuturile generale ale eucaţiei<br>• să compare conţinuturile generale ale educaţiei cu conţinutul *noilor educaţii*<br>• să elaboreze programe şi scenarii ale activităţilor educative | **Modulul 6. Activităţi educative în contextul dirigenţiei. Condiţii de optimizare a activităţii educative prin prisma noilor educaţii**<br>Forme şi mijloace de realizare a educaţiei în spirit cooperant, participativ şi democtaric. Conţinuturile generale ale educaţiei şi racordarea lor la *noile educaţii*. Educaţia morală şi educaţia pentru democraţie. Educaţia intelectuală şi educaţia tehnologică. Educaţia psihofizică şi formarea stilului sănătos de viaţă. Educaţia estetică şi educaţia pentru valori. Educaţia pentru viaţă de familie. Tehnologia actului educativ. Proiectarea activităţilor educative. |

| 1 | 2 |
|---|---|
| • să analizeze coordonatele parteneriatului educativ şi blocajele posibile<br>• să determine condiţiile psihopedagogice de formare a elevului ca actor al propriei educaţii<br>• să elaboreze strategii şi tehnologii de realizare a parteneriatului educativ<br>• să stabilească domeniile vieţii de familie influenţate de şcoală / diriginte | **Modulul 7. Activitatea dirigintelui prin prisma parteneriatului educaţional elev-diriginte-familie-şcoală-comunitate**<br>Coordonatele parteneriatul educaţional elev-diriginte-familie-şcoală-comunitate. Elevul-actor al propriei educaţii în contextul colaborării cu dirigintele şi comunitatea. Strategii de colaborare a dirigintelui cu familia şi alţi actori educativi. Domeniile vieţii de familie influenţate de şcoală. Blocaje posibile în parteneriatul educativ. |
| • să identifice funcţiile dirigintelui<br>• să caracterizeze şi să explice conţinutul consilierii psihopedagogice<br>• să elaboreze programul unui training de consiliere a elevului, familiei<br>• să aplice strategii de consiliere psiho-pedagogică | **Modulul 8. Dirigintele şi consilierea psihopedagogică**<br>Formarea identităţii de sine a elevului. Dirigintele în funcţie de consilier. Conţinutul consilierii psihopedagogice. Strategii: forme, mijloace, metode şi tehnici de consiliere psihopedagogică. Consilierea psihopedagogică a copiilor, a părinţilor şi a familiei. |

**Activităţi practice**

| Nr. d/o | Tematica | Strategii de realizare |
|---|---|---|
| 1. | Activitatea dirigintelui prin prisma cerinţelor societăţii civile şi a autoconştiinţei civice | Convorbirea, discuţia, problematizarea, eseul, referatele, brainstorming-ul, studiul de caz |
| 2. | Drepturile omului/copilului ca factor educativ de reglare socială şi dirigenţia | Problematizarea, sinectica, conversaţia-panel, conspectul de reper |
| 3. | Actul educativ în abordare sistemică | Studiul de caz, jocul de rol, brainstorming-ul, proiectul, programa educativă, eseul |
| 4. | Personalitatea dirigintelui şi deontologia profesională | Referatele, conversaţia-panel, portofoliul, brainstorming-ul, modelarea şi sinectica |
| 5. | Psihologia relaţiilor interpersonale:<br>- comunicarea elev-diriginte-familie<br>- cultura relaţiilor interpersonale în grupul/ colectivul şcolar<br>- psihologia conflictului, strategii şi metode de studiere a colectivului şcolar | Studiul de caz, metodele sociometrice, socio-grama, proiecte educative, brainstorming-ul, sinectica, discuţia, explicaţia, prelegerea, referatele, conspectul de reper, portofoliul |

## Evaluarea

**Forme:** evaluare sistematică / formativă; evaluare sumativă, colocviu.

**Metode şi tehnici:** chestionare orală, lucrări scrise, lucrări practice, scări de opinii, teste docimologice şi sociometrice, proiecte, portofolii.

## Sugestii aplicative

Realizarea obiectivelor stabilite prin intermediul conținutului cursului implementat a fost posibilă prin aplicarea metodelor clasice şi a strategiilor de tip expozitiv-euristic, algoritmizat, evaluativ-situativ. Accentul a fost plasat pe îmbinarea adecvată a metodelor clasice cu cele moderne. Modalitatea de realizare a interacțiunii profesor-student a inclus: referatul, brainstorming-ul, sinectica, dialogul, reflexia, prelegerile clasice, prelegerile cu oponenți, prelegerile-dezbateri şi aplicațiile practice, „graficul T", agenda cu notițe paralele, lectura, secvențele contradictorii, scrierea liberă, graficul conceptual, discuțiile ghidate, controversa constructiva etc. Unele aplicații practice au fost desfăşurate în grădinițele de copii, şcolile şi liceele municipiului.

Evaluarea formativă de progres şi cea sumativă pot fi realizate prin intermediul metodelor orale, scrise, practice, euristice / de cercetare.

În procesul studierii disciplinei respective se pot aplica probe de control de tipul eseurilor, schițelor, modelelor, tezelor, proiectelor.

Rezultatele obținute la nivelul formării inițiale după experimentul formativ demonstrează că eforturile depuse în direcția optimizării acesteia au un impact pozitiv evident.

După experimentul constatativ, în cadrul etapei formative eşantionul experimental a studiat cursuri opționale la dirigenție, a fost implicat în variate activități cu caracter de susținere a diriginților din şcoli, licee, a elaborat strategii şi proiecte cu caracter educativ din poziția dirigintelui, a participat la diverse activități organizate de instituțiile de învățământ, axate pe schimbul de opinii, experiență, studierea experienței avansate şi desfăşurarea atelierelor de formare continuă.

Demersurile nominalizate erau însoțite de discuții, conversații, completări şi s-au finalizat cu completarea *Fişei de identificare a aspectelor pozitive şi a celor negative în formarea inițială a cadrului didactic pentru realizarea funcției de diriginte – manager al actului educativ* (Anexa 10) şi a chestionarului de opinii privind formarea inițială (Anexa 1).

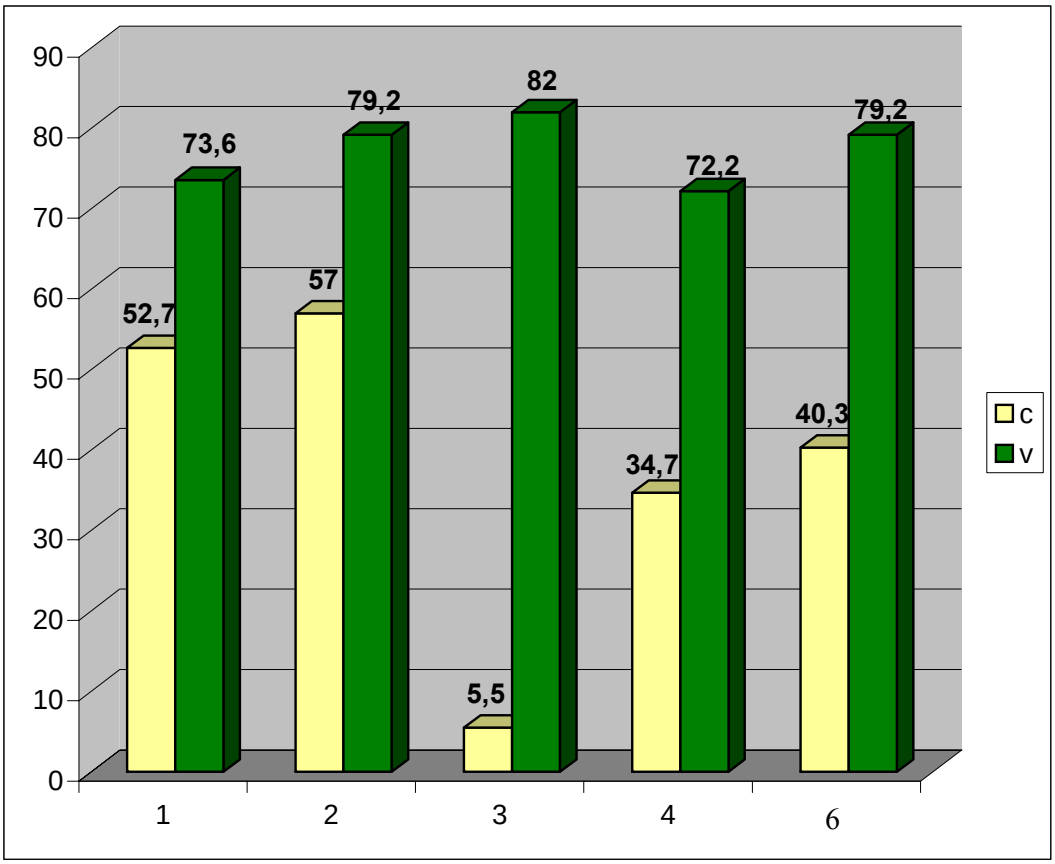
Chestionarul de opinii privind formarea inițială (Anexa 1) a fost instrumentul operațional care ne-a ajutat să stabilim situația de la început/constatare şi să înregistrăm situația după experimentul de formare. Scala calificativelor: 0, 1, 2, 3, după cum urmează: insuficient, suficient/ inferior, mediu, maxim, ceea ce ne oferă stabilirea punctajului total pentru nivelul inferior – 24 p.; mediu – 48 p., şi maxim – 72 p.

*Tabelul 4*

**Formarea inițială**

| № d/o | Itemul (succint) | Experimentul de constatare | | Experimentul de verificare | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | punct. acum. | % | punct. acum. | % |
| 1 | Calitatea pregătirii generale | 38 | 52,7 | 53 | 73,6 |
| 2 | Calitatea pregătirii teoretice | 41 | 57 | 57 | 79,2 |
| 3 | Calitatea pregătirii practice | 4 | 5,5 | 59 | 82 |
| 4 | Corelația dintre cursurile teoretice şi practica pedagogică | 25 | 34,7 | 52 | 72,2 |
| 5 | Competențele consolidate în procesul studiilor | | | | |
| a) | de proiectare a activităților educative | 37 | 51,4 | 60 | 83,3 |
| b) | de manager al actului educativ | 3 | 4,2 | 50 | 69,4 |
| c) | de studiere a elevului | 24 | 33,3 | 54 | 75 |
| d) | de formare a conceptului de sine | 14 | 19,4 | 45 | 62,5 |
| e) | de studiere a clasei | 16 | 22,2 | 61 | 84,7 |
| f) | de formare a colectivului elevilor | 4 | 5,5 | 53 | 73,6 |
| g) | de consiliere | 0 | 0 | 35 | 48,6 |
| h) | de colaborare cu familia | 5 | 6,9 | 31 | 43,1 |
| i) | de soluționare a conflictelor | 36 | 50 | 48 | 66,6 |
| î) | de aplicare a tehnologiilor educative | 31 | 43,1 | 60 | 83,3 |
| y) | de autoformare | 13 | 18,1 | 57 | 79,2 |
| 6. | Adecvanța pregătirii psihopedagogice la necesitățile reale | 29 | 40,3 | 57 | 79,2 |
| 7 | Sugestii de optimizare a formării inițiale/ la facultate *(nu se apreciază cu puncte)* | | | | |
| a) | includerea unui curs special | 15 | 62,5 | 23 | 96 |
| b) | mărirea duratei practicii pedagogice | 16 | 66,6 | 18 | 75 |
| c) | elaborarea suportului de curs, manualele | 9 | 37,5 | 17 | 71 |
| d) | conferințe studențești | 5 | 21 | 9 | 37,5 |
| 8 | Sugestii cu privire la optimizarea formării continue | | | | |
| a) | cursuri de reciclare | 7 | 29,2 | 13 | 29,2 |
| b) | emisiuni TV, radiofonice | 1 | 2,4 | 3 | 12,5 |
| c) | mese rotunde, seminare/conferințe etc. | 4 | 16,6 | 9 | 37,5 |
| d) | schimb de experiență | 3 | 12,5 | 7 | 13 |

După cum se poate observa din tabelul 4 şi histograma 1 studenții apreciază pozitiv pregătirea teoretică la disciplinele de cultură generală şi pregătirea teoretică psihopedagogică, care ar asigura realizarea ulterioară a funcțiilor de diriginte (itemii 1,2.).



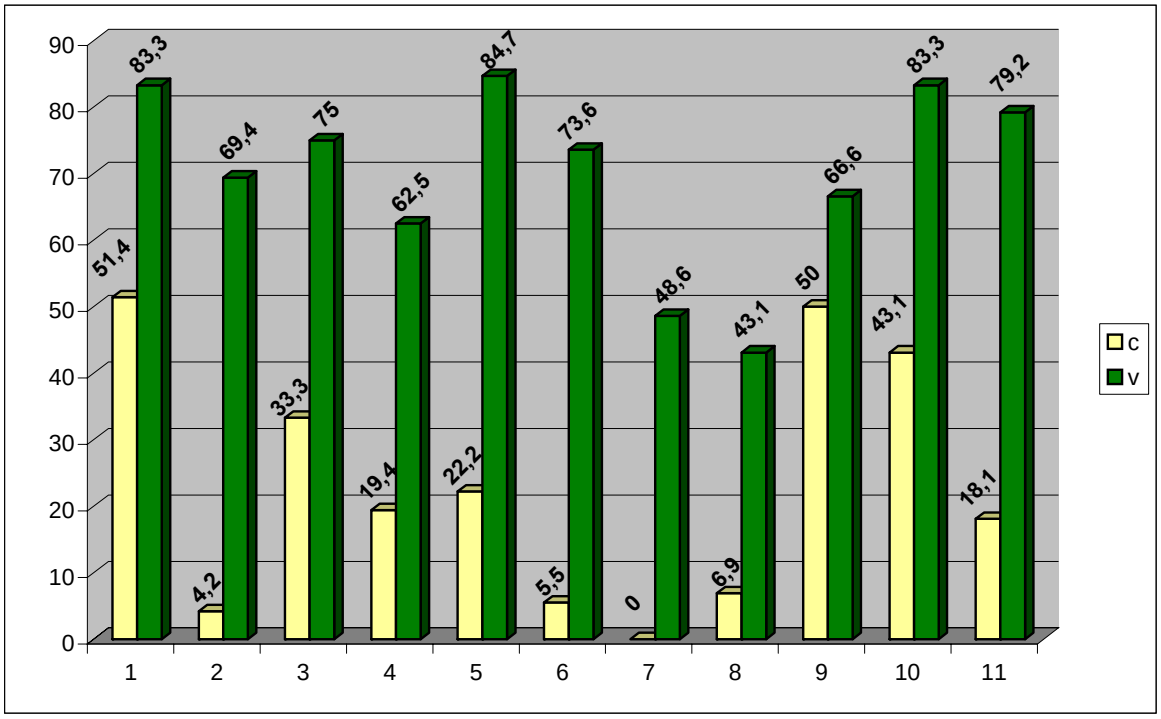

***Histograma 1. Formarea inițială (itemii 1-4, 6)***

Un decalaj substanțial se observă la itemul 3 între rezultatul obținut la experimentul de constatare şi cel pe care l-am obținut după experimentul formativ. Considerăm că efectele pozitive sunt înregistrate ca urmare a implementării cursurilor opționale la dirigenție şi management educațional, renovarea conținutului, optimizarea practicii pedagogice, a seminariilor şi tehnologiei noi aplicate *Strategii şi proiecte educative/dirigenție*.

Acest aspect l-am analizat şi discutat separat cu studenții şi ne-am convins că există rezerve în ceea ce priveşte formarea şi consolidarea competențelor necesare cadrului didactic în funcția de diriginte.

În primul rînd, insuficient se valorifică inter-, pluri- şi transdisciplinaritatea, apoi lasă de dorit organizarea şi desfăşurarea seminariilor la disciplinele de studii: Pedagogie, Psihologie, Management educațional etc. În cadrul orelor practice accent se pune pe reproducerea materiei de studiu şi nu pe formarea competențelor.

Studenții implicați în experiment au menționat că tehnologiile noi aplicate: metoda portofoliului, metoda proiectului educativ, referatul cu oponenți, metoda proiectării secvențiale sunt eficiente, asigură conştientizarea materiei şi consolidarea abilităților manageriale.




***Histograma 2. Formarea inițială. Competențele formate***
***(itemul 5, pozițiile a – y din tabelul 4)***

Itemul 5 include 11 poziții, analiza cărora ne demonstrează că atunci cînd se depun eforturi în vederea ridicării calității predării, se includ cursuri speciale, se implică studenții în diverse proiecte reale, aceştia au asimilat şi consolidat competențele: de proiectare a activităților educative – 83,3%, de studiere a elevului – 75%, a clasei de elevi – 84,7%, de aplicare a tehnologiilor educative – 83,3% şi de autoformare – 79,2% de soluționare a conflictelor – 66,6%, de formare a conceptului de sine la elevi – 62,5%, de manager al actului educativ – 69,4%.

Decalajul dintre rezultatele preexperiment şi postexperiment prezentate în tabelul 4 şi histogramele 1,2 insuflă optimism şi încredere în posibilitățile ameliorative ale programului de acțiuni implementat.

Totodată, observăm că sunt rezerve în ceea ce priveşte adecvanța pregătirii psihopedagogice şi corelarea acesteia cu necesitățile reale ale procesului educativ.

În pofida rezultatului pozitiv obținut la itemul 6 în cadrul experimentului de verificare (79,2%) şi diferența de 38,9% pentru subiecți care consideră că pregătirea psihopedagogică s-a ameliorat, opiniile formulate indică un şir de carențe. Astfel, ei consideră că ar fi necesare aplicații în şcoală paralel cu studierea teoretică a modulelor ce vizează formarea conceptului de sine la elevi, consilierea psihopedagogică, studierea elevului clasei, aplicarea tehnologiilor educative în contextul studierii conținuturilor generale la educația morală, intelectuală, tehnologică, estetică, psihofizică.

Studenţii implicaţi în experiment consideră că absolventul instituţiei pedagogice superioare ar trebui să fie pregătit mult mai bine pentru funcţia de diriginte, mai cu seamă în ceea ce priveşte lucrul cu familia şi dirijarea actului educativ. Suficientă o consideră doar 44% de subiecţi din lotul investigat.

La facultăţile de *Pedagogie* şi *Istorie şi Etnopedagogie* au fost realizate remanierele necesare. Plus la aceasta, cursurile opţionale de *Dirigenţie*, *Managementul activităţii educative, Managementul clasei* au devenit solicitate şi se predau al treilea an de studii.

De abia în ultimii doi ani s-a obţinut corelarea cursurilor de *Etică profes*ională cu cele de *Pedagogie, Psihologie şi Management educaţional.*

În concluzie, am putea menţiona că investigaţia realizată la nivelul formării iniţiale mai are un aspect relevant diagnosticat: *studenţii se implică activ în diverse acţiuni şi activităţi de voluntariat pedagogic,* axat pe colaborare şi ajutorare a şcolii, dirigintelui. Ei sunt deschişi pentru a lucra independent cu literatura de specialitate şi internetul, în cadrul proiectelor pedagogice în vacanţa de vară (tabere de odihnă a copiilor).

Printre sugestiile de optimizare a formării iniţiale a studenţilor observăm preferinţa spre alegerea cursurilor cu privire la dirigenţie (96%), majorarea duratei practicii pedagogice (75%), necesitatea elaborării suporturilor de curs, a ghidurilor respective (71%), organizării conferinţelor studenţeşti cu tematica dată (37,5%). Aceste opţiuni şi argumentele aduse de studenţi în procesul dezbaterilor şi completării *Fişei de identificare a aspectelor pozitive şi a celor negative în formarea iniţială a cadrului didactic pentru realizarea funcţiei de diriginte-manager al actului educativ* (Anexa 10), denotă o reuşită a implementării programului experimental, pozitiv în sensibilizarea opiniei cadrelor universitare, demonstrînd că studenţii au formate capacităţi de imaginaţie, creativitate şi reflexie pedagogică.

## 3.2. Diagnoza şi prognoza: estimarea eficienţei tehnologiei de formare a dirigintelui ca manager al actului educativ

Cercetarea pedagogică realizată ne-a orientat spre aplicarea operaţiilor investigaţionale *de tip longitudinal,* care au asigurat acumularea cantitativă a informaţiilor pe tot parcursul derulării experimentului şi *de tip transversal,* ce au condiţionat prelucrarea calitativă a informaţiilor culese.

Pentru realizarea scopului şi obiectivelor cercetării am planificat un ansamblu de acţiuni pe care le-am delimitat în etape. Astfel, *la etapa iniţială am realizat o investigaţie preliminară* pe eşantioane independente: **56** studenţi, **52** diriginţi şi **24** directori adjuncţi responsabili de educaţia elevilor. În total au fost chestionaţi **132** de subiecţi.

Rezultatele obținute la această etapă au fost reflectate şi analizate în subcapitolul 3.1. În continuare vom efectua doar o sinteză a investigației preliminare pentru a răspunde exigențelor *diagnozei*, care reprezintă una din principalele funcții ale managementului educațional. În acest context precizăm că *diagnoza stabileşte stadiul prezent la care a ajuns un fenomen educațional, ajutînd să se cunoască atît realizările valoroase obținute cît şi eşecurile sau lacunele*, *dificultățile întîmpinate*, pentru ca în etapa următoare să se caute căi de prevenire şi lichidare, ceea ce va genera şi *prognozarea,* adică acțiunile de predicție în timp a educației.

*Prognoza* am început-o de la datele *diagnozei*, explorînd starea de fapt, am stabilit tendințele şi perspectivele de dezvoltare a fenomenului vizat. Funcția de prognozare este anume acea care urmăreşte ca fenomenul cercetat să fie supus unor schimbări ameliorative pentru a-i asigura o dezvoltare ascendentă. Prognoza este necesară pentru a preveni *consecințele necunoscutului*, ale insuccesului, ce ar fi posibile datorită incompetenței profesionale, calității joase a muncii, insuficienței imaginației pedagogice.

**II. Formarea continuă**

*Pentru a realiza experimentul pedagogic în ceea ce priveşte formarea continuă a diriginților, vom prezenta cele două instrumente metodologice aplicate la etapa diagnozei/ experimentul de constatare şi la etapa de verificare, care a servit drept reper pentru a face anumite prognoze în domeniul studiat.*

Cu acest scop, am aplicat *Fişa de evaluare a activității dirigintelui – manager al actului educativ* (Anexa 2) şi *Fişa de analiză-sinteză a activității educative în contextul educației permanente realizată de diriginte* (Anexa 7). Al doilea instrument are o funcționalitate mai largă, aplicat nu numai în cadrul diagnozei sau a evaluării postexperimentale, ci poate servi ca un mijloc eficient de monitorizare a activității dirigintelui, fiind axat pe stocarea, analiza şi sinteza informației respective, asigurînd deci prognoza şi proiectarea ulterioară a acțiunilor ameliorative şi de lichidare a neajunsurilor în formarea continuă. Fişele au fost elaborate în baza selectării şi adaptării unor componente din:

a) strategiile şi principiile educației permanente [27; 35; 66];
b) fişa de analiză-sinteză a activității educative [26, p.228];
c) harta tehnologică a însuşirilor individuale şi profesionale ale profesorului, după Mândâcanu V. [73, p.302-305];
d) funcțiile conducerii şi verigile deciziei din matricea cuantificată temperamental-stilistică a managerului, elaborată de Cojocaru V. [22, p.247-248];
e) etapele luării deciziei din schema procesului luării deciziei, elaborată de Gaindric C. [46, p.60-66];

f) funcţiile, generalităţile şi relaţiile de management educaţional elaborate de Patraşcu D. şi Ţoca I. [89; 118, p.19-24];
g) strategiile de evaluare a calităţii în învăţământul universitar, elaborate de Platon C. [98];
h) fundamentele psihopedagogice de formare a dirigintelui ca manager al actului educativ elaborate pe parcursul investigaţiei, reflectate în subcapitolele 1 şi 2.

Toate instrumentele operaţionale (schemele, chestionarele, matricea competenţelor dirigintelui, fişele de analiză-sinteză a activităţii educative, a formării iniţiale etc.) au fost supuse validării de conţinut de un grup de experţi în conformitate cu exigenţele prezentate în Anexa 5.

Esenţa formării continue o percepem în însăşi rostul şi sensul vieţii omului. Ideea formării continue în procesul vieţii, care este o şcoală eternă, o găsim la Comenius I. A., continuată în diverse forme în *ideea educaţiei recurente,* a *enculturaţiei* expuse de iluştrii savanţi ai secolului XVIII şi XIX [136; 137], *educaţia socială* [42; 56], *educaţia adulţilor* [32; 35; 44; 104], *educaţie postşcolară, postuniversitară, autodidaxie* [13] *pînă la educaţia permanentă* – miza pedagogiei postmoderne.

Educaţia permanentă presupune o dezvoltare şi perfecţionare continuă. Studiind literatura de specialitate am analizat circa 20 de definiţii [13; 15; 27; 29; 35; 66; 80; 81 etc.] şi am stabilit *două axe a raţionalităţii acţiunii pedagogice reliefate în conţinutul educaţiei permanente*. Una, care depinde de atitudinea formată la specialist în procesul studiilor iniţiale la facultate. Aceasta se manifestă în autoeducaţie şi autoperfecţiune, şi alta, care se realizează prin diverse forme şi tehnologii propuse de instituţiile ce se ocupă de perfecţionarea cadrelor didactice, manifestîndu-se prin motivaţia extrinsecă, obiectivîndu-se în frecventarea unui şir de activităţi special organizate. Indiferent de situaţia în care se află individul, rezultatul educaţiei permanente este acelaşi: formarea unei personalităţi creative, orientate spre autoperfecţionare sistematică.

Fenomen pedagogic clar conturat în definiţia dată de Bontaş I., *educaţia permanentă,* reprezintă un *sistem educaţional deschis, compus din obiective, conţinuturi, forme şi tehnici educaţionale, care asigură întreţinerea şi dezvoltarea continuă a potenţialului cognitiv, afectiv şi acţional al personalităţii, al capacităţilor şi deprinderilor de autoeducaţie, formarea de personalităţi independente şi creative* [13, p.278].

În acest context, analiza experienţei de formare continuă a profesorului-diriginte dezvăluie mai multe aspecte relevante.

Fiecare instituţie de învăţământ dispune de un patrimoniu de resurse umane, cunoştinţe şi experienţe pe care trebuie să-l gestioneze.

În acest sens, cercetătorii (Cojocaru V., 22; Iucu B.R., 67; 69; Rogojină D., 101 etc.), delimitează trei aspecte importante ce ţin de *formarea continuă* a profesorului pe care noi le-am completat din considerentele cercetării date:

- instituția de învățămînt trebuie să aibă grijă de *aprovizionarea* sistematică, continuă cu resurse umane (obiectivul politicilor de angajare/recrutare şi în funcția de diriginte);
- instituția de învățămînt trebuie să mărească patrimoniul profesional prin intermediul asigurării perfecționării prin aplicarea unui sistem de transmitere, consolidare, reactualizare a cunoştințelor şi competențelor, experienței dobîndite de profesorii-diriginți (obiectivul formării continue);
- formarea continuă a profesorului-diriginte trebuie să reprezinte o variabilă definitorie a succesului fiecărui elev şi colectivului clasei de elevi în procesul integrării şi orientării şcolare.

Analiza experienței pedagogice, a cadrului teoretic şi a celui experimental asigură reliefarea unei probleme complicate şi foarte delicate privind calitatea activităților de formare continuă, măsurarea rezultatelor perfecționării cadrelor didactice, mai cu seamă a profesorului-diriginte în funcția sa de manager al actului educativ.

Anume acest moment-cheie stabilit în etapa de constatare a experimentului pedagogic ne-a determinat să elaborăm *Perspectivele analitice ale actului educativ, Matricea competențelor dirigintelui, Modelul profesiogramei dirigintelui-manager al actului educativ* (1.3; 2.1; 2.2).

Experimentul pedagogic, etapa constatativă, formativă şi cea de verificare, a avut la bază două instrumente: *Schema nivelurilor de eficiență a formării,* elaborată de Savage A. [104], ce conține următoarele componente:

| **INPUT** | | **Nivel 1** | | **Nivel 2** | | **Nivel 3** | | **OUTPUT** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| acțiune de formare | → | eficiență pedagogică | → | modificarea de comportament | → | variație de randament | → | performanță şi ameliorare cantitativă şi calitativă |

Al doilea instrument elaborat de cercetătorul francez Martory I.B. [70] ne-a slujit ca punct de reper pentru analiza şi optimizarea sistemului complex de relații sociale, psihologice, pedagogice, manageriale, cuantificabile în următoarea schemă (Figura 5):

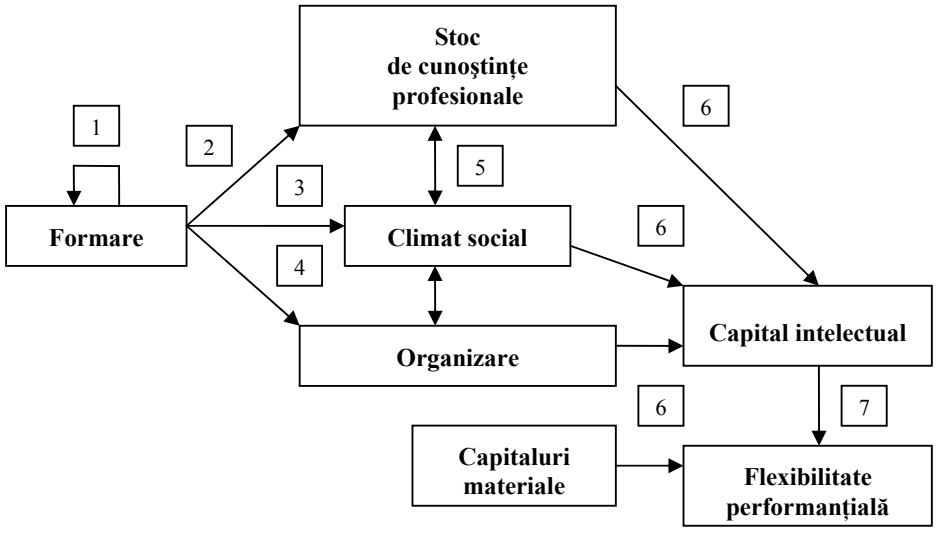



***Figura 5. Configurația relațiilor în formarea continuă (apud Martory I.)***

În baza surselor bibliografice examinate, a experienței pedagogice avansate privind formarea continuă a cadrelor didactice şi a opțiunilor managerilor şcolari, a diriginților am completat schema vizată şi am redefinit conținutul relațiilor propuse de cercetător.

În viziunea lui Martory I.B. *relația 1* reflectă feed-bakcul *formator-cursanți*, *relația 2* reflectă un proces normal de creştere a volumului de cunoştințe prin învățare şi explorarea volumului de cunoştințe dobîndite. *Relația 3,* reflectă contribuția formării la îmbunătățirea climatului psihosocial al grupului. *Relația 4* denotă sporirea culturii generale a fiecărui cadru didactic, în sens larg, şi a culturii manageriale, în sens îngust. *Relația 5* redă interrelațiile dintre stocul de cunoştințe profesionale, climatul social şi organizarea procesului de formare. *Relația 6 şi 7* reflectă efectul de ridicare a nivelului culturii profesionale asupra productivității psihopedagogice în activitatea cu clasa de elevi.

Considerațiile expuse, opinia grupului de experți şi analiza cadrului experiențial ne-au orientat spre reliefarea unui număr mai mare de relații şi elemente constitutive ale procesului de formare continuă. *În viziunea noastră, interrelațiile procesuale (sociopsihopedagogice şi manageriale) în cadrul formării continue şi a autoformării profesorului-diriginte* ar fi următoarea:

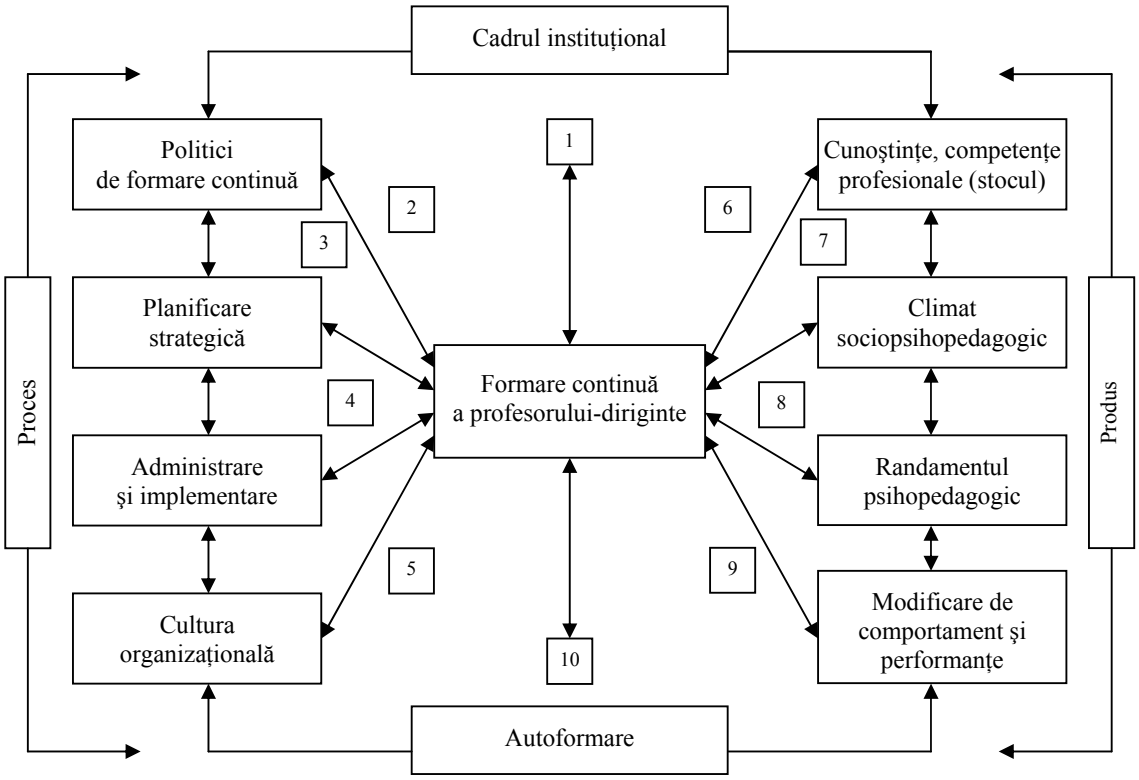



***Figura 6. Interrelațiile procesuale (sociopsihopedagogice şi manageriale) în cadrul formării continue şi a autoformării profesorului-diriginte***

În schema elaborată *relația 1* elucidează *feed-back-ul dintre politicele de formare continuă şi stocul de cunoştinţe şi competenţe profesionale* dirijate de instituțiile ce se ocupă de formarea continuă a profesorului-diriginte, care se află în centrul tuturor interrelațiilor cu ieşire la *relația 10,* ce reflectă de fapt *scopul final al actului dat – tendința şi acțiunile de autoformare a individului.*

*Relațiile 2; 3; 4; 5; 6; 7* indică coerența condițiilor de creare a optimului psihopedagogic necesar în formarea continuă. *Relația 8 şi 9* denotă finalitățile întregului proces.

Aşadar, *schema constituie o reprezentare grafică simplificată a elementelor structurale ale procesului şi al interrelațiilor sociopsihopedagogice şi manageriale, ce poate servi drept reper teoretic pentru conştientizarea derulării procesului vizat, crearea şi controlarea condițiilor de eficientizare a formării continue.*

Experimentul preliminar şi cel de constatare au demonstrat că la nivel de politici şi planificare strategică, formarea continuă a cadrelor didactice, poate fi considerată destul de eficientă. Aceasta este opinia a 71% din subiecții chestionați. Paralel vom descrie nivelurile şi relațiile sociopsihopedagogice şi manageriale depistate în procesul de formare continuă a cadrelor didactice. În Republica Moldova perfecționarea/reciclarea cadrelor didactice există circa 60 de ani, fiind de la început organizată de Ministerul Învățământului Public pe lîngă Institutul de Ştiințe Pedagogice şi Psihologice.

În prezent, *Institutul de Ştiințe ale Educației* în structura sa are un *Departament de formare continuă,* care se ocupă cu perfecționarea profesorilor, managerilor şcolari şi a educatorilor din instituțiile preşcolare.

Curriculumul formării continue propune 4 module:

a) *Psihopedagogia învățământului formativ;*
b) *Valorificarea conținuturilor educaționale;*
c) *Tehnologii educaționale;*
d) *Informatizarea procesului educațional.*

Durata perfecționării este de 3 săptămîni pentru profesori şi educatori cu 108 ore şi 2 săptămîni pentru managerii şcolari cu 72 de ore. Cursurile de perfecționare sunt obligatorii o dată la 5 ani şi se finalizează cu un *Proiect tehnologic.*

Modulele sau conținuturile ce vizează în special activitatea dirigintelui nu sunt prezente în curriculum. Unele aspecte ale dirigenției sunt tangențial examinate la opțiunea cursanților (42%).

O contribuție deosebită în perfecționarea cadrelor manageriale din învățămînt o aduce Facultatea de formare continuă a cadrelor didactice şi a celor cu funcții de conducere, UPS „I. Creangă" din Chişinău [22].

*Departamentele municipale şi raionale de Educație, Tineret şi Sport* organizează întruniri metodice, conferințe teoretico-practice pe diverse probleme legate de activitatea diriginților (1 în 2 luni).

Întrunirile metodice şi conferinţele teoretico-practice sunt organizate şi desfăşurate în diverse instituţii: şcoli primare, gimnazii, licee. În aceste activităţi sunt implicaţi cercetătorii din cadrul IŞE, UPS „I. Creangă" din Chişinău, USM etc.

Pe parcursul a doi ani am participat la activităţile şi întrunirile metodice organizate în mun. Chişinău de către Departamentul *Educaţie, Tineret şi Sport.*

În această perioadă am pregătit şi implementat diverse materiale pentru seminarele ştiinţifico-metodologice organizate în instituţiile de învăţământ din Chişinău (Liceul Teoretic „I. Haşdeu", Liceul Teoretic „P. Rareş", Liceul Teoretic „Gh. Asachi", Liceul Teoretic „N. Dadiani", Colegiul de Comerţ Naţional etc.).

În cadrul experimentului pedagogic am studiat cîteva eşantioane independente, pentru a afla opinia vizavi de formarea iniţială şi continuă a dirigintelui în principala sa funcţie de manager al actului educativ.

Întregul eşantion consideră că problema dirigenţiei este una foarte complicată şi serioasă. Ea necesită atenţie nu numai din partea administraţiei instituţiei, ci în primul rînd, din partea ministerului de resort, care ar trebui să examineze posibilităţile financiare şi să decidă majorarea salariului profesorului-diriginte şi, în al doilea rînd, să susţină şi să coordoneze acţiunile de formare continuă, promovare şi reconstrucţie permanentă a experienţei avansate în ceea ce priveşte activitatea profesorului-diriginte.

În ultimii 2-3 ani cercetătorii din domeniul ştiinţelor educaţiei [14; 15; 32; 34; 52; 79 etc.] şi Centrul Educaţional Pro-Didactica au iniţiat proiecte, discuţii, mese rotunde şi conferinţe ştiinţifico-practice, axate pe problema optimizării activităţii dirigintelui, realizării educaţiei şcolare prin prisma *noilor educaţii*, eficientizării parteneriatului educativ şcoală-elev-familie. Acest lucru îndată a fost sesizat şi preluat de cadrele didactice (62%). Managerii şcolari (42%) şi diriginţii (80%) consideră că formarea continuă a diriginţilor este lăsată mai mult pe seama instituţiei de învăţământ, ceea ce este necesar, dar nu şi suficient.

În contextul fenomenelor examinate a fost întemeiată în Liceul Teoretic „I. Haşdeu" Şcoala dirigintelui şi anunţat concursul „Cel mai eficient diriginte", activitatea cărora s-a soldat cu următoarele efecte pozitive:

- iniţiativa a fost susţinută nu numai de administraţia liceului, ci şi de marea majoritate a diriginţilor (95,5%);
- la patru din şase şedinţe au fost prezenţi 88,6% de diriginţi;
- tematica şi conţinutul activităţilor şcolii au fost întocmite în baza necesităţilor şi opiniilor profesorilor-diriginţi;
- 80% au participat activ la ateliere, traininguri, mese rotunde, conferinţa teoretico-practică finală;

- 82% diriginţi au elaborat portofolii privind dirigenţia, ce se completau cu diverse materiale pentru a realiza eficient funcţia de manager al actului educativ;
- 75% de diriginţi consideră că activităţile din cadrul şcolii dirigintelui au contribuit mult la îmbunătăţirea muncii lor cu părinţii elevilor, la studierea şi formarea colectivului de elevi şi la ridicarea calităţii activităţilor educative extracurriculare.

În procesul experimentului pedagogic privind formarea continuă s-a lucrat cu un eşantion de 80 subiecţi: 46 diriginţi din instituţiile de învăţămînt din mun. Chişinău şi 34 de diriginţi din Liceul Teoretic „I. Haşdeu" şi separat cu un eşantion de 8 profesori-diriginţi. Aceştia din urmă au fost pregătiţi pentru a activa ca grup de consiliere a altor diriginţi şi în calitate de formatori.

Subiecţii nominalizat au avut posibilitatea să frecventeze nu numai activităţile propuse în şcoala dirigintelui, ci şi patru activităţi de formare continuă specială. Au fost implicaţi în desfăşurarea atelierelor, trainingurilor, consultaţiilor, pregătirea orelor demonstrative pentru colegii lor şi să se ocupe de autoperfecţionarea dirijată.

Diriginţii implicaţi în experiment au fost orientaţi să-şi completeze portofoliul în baza programei studiate în cadrul şcolii dirigintelui cît şi în funcţie de problema studiată independent.

Eşantionului experimental i-a fost propusă o *strategie de formare continuă*, care am numit-o: **Dirigenţia – zece trepte de formare/autoformare continuă** (care este, de fapt, o autoformare dirijată, deoarece diriginţii au fost orientaţi şi monitorizaţi în studierea aprofundată a aspectelor vizate).

Rolurile cheie asupra cărora s-a lucrat:

1. **Profesorul-diriginte ca learner,** se documentează sistematic asupra modului de conducere şi desfăşurare a actului educativ;
2. **Profesorul-diriginte ca lider adult,** implică elevii în luarea şi realizarea deciziilor la toate etapele şi în diverse situaţii;
3. **Profesorul-diriginte ca model de conduită**, este axat pe autocontrol, fiind orientat spre îmbinarea inteligenţei cu empatia şi creativitatea.
4. **Profesorul-diriginte ca promotor şi adept al imaginii pozitive a unităţii de învăţămînt**, îl obligă să se autoperfecţioneze ca profesionist şi să promoveze pe diverse căi specificul, metodele, strategiile de lucru a instituţiei date cu elevii, familia etc.;
5. **Profesorul-diriginte ca manager al actului educativ**, este orientat spre dirijarea eficientă a clasei, spre a ghida formarea colectivului acesteia. O mizã importantă aici este influenţarea pozitivă asupra relaţiilor interpersonale în clasă, încît fiecare membru al colectivului de elevi să se simtă bine. În acest rol, dirigintele asigură colaborarea în cadrul colectivului de elevi, consensul cu părinţii şi valorifică conţinuturile educaţiei (morală, intelectuală, tehnologică, estetică, psihofizică), cultivînd elevii.
6. **Profesorul-diriginte ca educator**, se manifestă la toate nivelurile procesului instructiv-educativ.

7. **Profesorul-diriginte ca consilier**, se manifestă prin perfecționarea calităților de ascultare, întreținere a dialogului discret, a înțelegerii şi soluționării problemelor elevilor, părinților, de ordin moral, etic şi psihologic.
8. **Profesorul-diriginte ca promotor al culturii democratice** se axează pe promovarea drepturilor, libertăților omului/copilului, implicînd activ şi elevii în valorificarea culturii de a învăța, a se respecta ca personalitate, a respecta pe alții şi a-şi îndeplini cu demnitate obligațiunile de cetățean.
9. **Profesorul-diriginte ca partener educativ şi agent motivator** îşi perfecționează competențele şi capacitățile de a trezi curiozitatea şi dorința elevilor pentru cunoaştere, autoperfecționare, stabilind relații eficiente cu părinții, administrația instituției şi profesorii ce predau în clasa pe care respectivă.
10. **Profesorul-diriginte ca profesionist reflexiv şi ca inițiator al schimbării în şcoală** este o funcție, o responsabilitate şi în acelaşi timp un drept al dirigintelui de a analiza critic propria activitate şi activitatea unității de învățămînt pentru a promova idei noi, a implementa principiile educației permanente.

Acest program a fost corelat cu funcțiile, rolurile, profesiograma elaborată şi descrisă anterior în teză (2.1; 2.2).

Pentru evaluarea activității diriginților la etapa inițială / de constatare şi verificare după etapa formativă, am aplicat *Fişa de evaluare a activității dirigintelui – manager al actului educativ* (Anexa 2). Rezultatele obținute pe primul eşantion în baza metodicii expuse au fost următoarele:

***Tabelul 5***

**Rezultatele evaluării activității diriginților**

| № d/o al dir. | Clasa | Experimentul de constatare | | | | Experimentul de verificare | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Punctajul acumulat | | | | Punctajul acumulat | | | |
| | | Autoevaluarea | | Evaluarea experților | | Autoevaluarea | | Evaluarea experților | |
| | | p. | % | p. | % | p. | % | p. | % |
| 1 | 5 A | 144 | 72 | 130 | 65 | 181 | 91 | 176 | 88 |
| 2 | 5 E | 148 | 74 | 134 | 67 | 171 | 85,5 | 164 | 82 |
| 3 | 6 A | 157 | 78,5 | 160 | 80 | 184 | 92 | 187 | 93,5 |
| 4 | 8 A | 140 | 70 | 144 | 72 | 173 | 86,5 | 169 | 84,5 |
| 5 | 8 D | 158 | 79 | 164 | 82 | 187 | 93,5 | 187 | 93,5 |
| 6 | 8 F | 139 | 69,5 | 137 | 68,5 | 169 | 84,5 | 163 | 81,5 |
| 7 | 9 B | 160 | 80 | 163 | 81,5 | 188 | 94 | 187 | 93,5 |
| 8 | 12 C | 160 | 80 | 158 | 79 | 187 | 93,5 | 177 | 88,5 |
| **Total 8 dirig.** | **8 clase** | **1206** | **75,4** | **1190** | **74,4** | **1440** | **90** | **1410** | **88,1** |

Această fişă a fost aplicată ca instrument de autoevaluare şi evaluare de către experţi la început/constatare şi după experimentul de formare în scopul detectării şi stabilirii schimbărilor în conduita şi activitatea profesorului-diriginte. Eşantionul al doilea, cu care s-a lucrat un an de studii, a demonstrat rezultate mai slabe, însă există totuşi o diferenţă substanţială între rezultatele experimentului de constatare şi de verificare (Anexa 3). Au fost apreciate cu puncte de la 1 la 10 competenţele, calitatea şi eficienţa manifestării acestora, orientarea atitudinală a personalităţii şi imaginea dirigintelui, calitatea formării iniţiale şi acţiunile de formare/autoformare continuă (Anexele 3, 4, 5). Punctajul maximal posibil de acumulat pentru o persoană constituie 200 p., iar pentru 8 persoane – constituie 1600 p.

După cum observăm din tabel, diferenţa de puncte la fiecare diriginte diferă, decalajul fiind variat.

Acest lucru l-am stabilit nu numai în baza prelucrării statistice realizate, ci şi prin observaţiile realizate sistematic la nivel de relaţii, comportament, capacităţile şi competenţele manifestate în timpul activităţilor educative, de consiliere a elevilor, părinţilor etc.

Măsurările sociometrice au demonstrat schimbări pozitive la nivelul relaţiilor elev-elev în clasele conduse de diriginţii investigaţi.

Prelucrarea statistică a rezultatelor cercetării am început-o de la organizarea datelor în tabele de distribuţie primară (Anexele 3; 4; 5), apoi am realizat calcule în programul Excel, am plasat rezultatele finale în tabelul 5, care reflectă punctajul acumulat în experimentul de constatare şi de verificare.

În continuare s-a calculat *indicele de calitate / Ic* pentru fiecare persoană şi eşantion înainte şi după formare după formula :

$$I_C = \frac{Punctaj\ acumulat}{Punctaj\ maximal} \times 100.$$

Ca exemplu am luat o secvenţă: diriginta dna Nastas A. a acumulat la constatare 139 p. în cadrul autoevaluării, iar la verificare 169 p.

$$I_C = \frac{139}{200} \times 100 = 69{,}5$$

$$I_C = \frac{169}{200} \times 100 = 84{,}5$$

Eşantionul la experimentul de constatare a acumulat 1206 p. la autoevaluare şi 1190 p. la evaluarea de către grupul de experţi.

În experimentul de verificare la autoevaluare au fost acumulate 1440 p. şi 1410 la evaluarea de către experţi. Indicele de calitate a fost calculat după aceeaşi formulă şi-l observăm în tabel.

Decalajul obținut la fiecare item (Anexele 3, 4) şi la cei 20 de itemi (Anexa 2) în cazul autoevaluării şi evaluării de către experți ne demonstrază faptul că ambele părți au fost obiective şi au apreciat activitatea dirigintelui imparțial. La fel putem conchide cu certitudine că ameliorarea situației este observabilă.

Schimbările înregistrate țin de imaginea dirigintelui, de calitatea acțiunilor realizate şi de un şir de schimbări pozitive la nivelul relațiilor elev-diriginte, diriginte-familie, coeziunea şi sintalitatea colectivului de elevi etc.

Participarea profesorului-diriginte la procesul de verificare a activității sale şi la cel de autoformare o considerăm esențială pentru optimizarea procesului de formare/autoformare, deoarece asigură dezvoltarea competenței de a se analiza, a se aprecia în mod critic, contribuind astfel la valorfificarea imaginației şi reflexivității pedagogice.

**În concluzie,** am vrea să menționăm următoarele:

1. Dacă formarea continuă a cadrului didactic la nivel de republică şi instituție de învățământ înregistrează anumite succese, apoi în perfecționarea dirigintelui există multe dificultăți şi lacune; situația fiind mult mai complicată.
2. Acțiunile şi activitățile organizate de departamentele de educație sunt dispersate, fragmentare, nu sunt structurate în baza unor politici strategice unice, ceea ce ar satisface necesitățile unităților de învățământ şi ar asigura o formare continuă cu caracter planificat şi prospectiv, ar fi în conformitate cu exigențele educației permanente.
3. Programul formativ realizat s-a dovedit a fi eficient, deoarece a fost supus expertizării repetate şi completării conținuturilor, care urmau a fi studiate de diriginți la diverse teme şi niveluri: grupul de experți din partea administrației, colectivului profesoral, părinți şi elevi din clasele 10-12 de liceu.
4. Experimentul pedagogic a demonstrat că numai o abordare sistemică axată pe principiile hermeneuticii pedagogice, realizată în baza unei diagnoze şi prognoze ample, consecutive, sistematice şi ştiințifice, orientată spre formarea inițială şi continuă poate contribui substanțial la optimizarea pregătirii profesionale a dirigintelui.
5. Îmbinarea interconexă a tehnologiilor de tip tradițional, informațional, infuzional, modular, disciplinar şi transdisciplinar a asigurat valorificarea fundamentelor psihopedagogice de formare a dirigintelui ca manager al actului educativ.

Cercetarea realizată a deschis noi perspective de investigare în ceea ce priveşte impactul relației parteneriale diriginte-elev-familie în formarea conceptului şi imaginii de sine la elevi şi integrarea socială în condițiile democratizării societății.

## 3.3. Autoeducaţia şi autoperfecţionarea dirigintelui în contextul educaţiei permanente

Formarea continuă se află într-o strînsă legătură cu autoeducaţia şi autoperfecţonarea individului. Funcţia principală a autoeducaţiei poate fi formulată astfel: transformarea obiectului educaţiei în subiect. *Structura autoeducaţiei conţine un şir de elemente identice cu cele din structura acţiunii educaţionale*, acestea fiind orientate spre sine, spre propria perfecţionare. După cum am stabilit, pornind de la Cristea S., procesul autoeducaţiei include: autoproiectarea, autoformarea individualizată, autoformarea metacognitivă / a învăţa să înveţi, autoformarea permanentă [26, p.22]. Specificul autoeducaţiei îl observăm în condiţiile transformării s*tatutului obiectului educaţiei în subiect al procesului de autoformare-autodezvoltare a personalităţii*. În această ordine de idei menţionăm faptul cunoscut de cadrele didactice: profesorul-diriginte nu-şi poate exercita calitativ funcţiile dacă nu interiorizează pe deplin mecanismul de autocunoaştere, autoapreciere, autoproiectare şi autoperfecţionare. *Conţinutul autoeducaţiei reflectă raporturile dintre activitatea de formare-dezvoltare şi activitatea de autoformare – autodezvoltare a personalităţii umane, raporturi mediate calitativ prin intermediul educaţiei permanente* [Ibidem, p.23].

Problematica abordată reprezintă o direcţie de evoluţie a activităţii de *formare-dezvoltare a personalităţii* cadrului didactic pe tot parcursul vieţii, care se cere raportată la schimbarea continuă a realităţii. Educaţia permanentă este consemnată de specialişti ca un *motor al societăţii, una dintre cheile secolului XXI, care depăşeşte distincţia tradiţională dintre educaţia iniţială şi cea ulterioară, venind în întîmpinarea provocării pe care o reprezintă o lume aflată într-o rapidă schimbare* [38, p.15]. Pentru a puncta reperele strategice şi cele conţinutale ale autoperfecţionării profesorului-diriginte este oportun să analizăm conceptul de educaţie permanentă din perspectiva originii, a identificării coordonatelor şi principiilor acestuia. Conceptul de educaţie permanentă a fost lansat la începutul anilor 70, fiind legat de apariţia unor noi fenomene sociale, care în interacţiunea lor orientează evoluţia lumii în direcţia unei civilizaţii globale [44], stimulînd omul spre o instruire continuă pentru a duce la bun sfîrşit sarcinile şi responsabilităţile pe care i le impune viaţa. Cristea S. sugerează că *în perspectiva sec. XXI educaţia permanentă devine o noţiune operaţională la nivel de politică a educaţiei pentru reorganizarea sistemelor postmoderne de învăţămînt* [27, p.207]. În accepţiunea lui Văideanu G., *educaţia permanentă acţionează ca un principiu integrator, incluzînd numeroase resurse şi tipuri de învăţare şi formare*, care-i permit individului să se perfecţioneze continuu [122, p.139].

La nivelul unui concept pedagogic fundamental, educaţia permanentă include două coordonate stabile poziţionate pe verticală şi pe orizontală.

*Coordonata verticală a educației permanente este* considerată de cercetătorii din domeniul ştiinţelor educației drept una nelimitată temporal. *Aici formarea-dezvoltarea personalității, desfăşurată longitudinal pe toată durata vieții,* începe în copilărie şi include valorificarea posibilităților psihopedagogice ale fiecărei etape de vîrstă prin intermediul conținuturilor şi formelor generale ale educației. Coordonata verticală presupune o evoluție în timp *ce urmează să fie continuată la un nivel superior în viitorul imediat şi pe termen mediu şi lung* [35; 66]. Activitatea de educație/instruire realizată la fiecare treaptă a învățămîntului se concepe ca proces continuu de valorificare a educației morale, intelectuale, tehnologice, estetice şi psihofizice.

*Coordonata orizontală a educației permanente direcționează deschiderea spațială nelimitată a activității de formare-dezvoltare a personalității umane desfăşurată transversal în fiecare moment al vieții.* Această direcție de evoluție valorifică simultan, intensiv şi extensiv, toate acțiunile şi influențele posibile la nivelul instituțiilor sociale familie-şcoală-comunitate-mass-media-loisir [27, p.208]. Astfel, coordonata vizată *direcționează distribuirea resurselor informativ-formative ale conținuturilor proiectate la nivelul tuturor formelor generale ale educației*, care pot asigura realizarea obiectivelor educației prin acțiuni organizate (cadrul formal-nonformal) şi influențe de tip informal. În concluzie, coordonata verticală a educației permanente vizează valorificarea timpului pedagogic, iar cea orizontală asigură organizarea spațiului pedagogic, ambele contribuind la realizarea proceselor pedagogice complexe de integrare şi articulare a tuturor nivelurilor şi tipurilor de educație. Prin urmare, educația permanentă necesită nu numai o analiză teoretică, ci şi una metodologică la nivelul structurii generale de funcționare în calitate de fenomen pedagogic şi social. Educația permanentă este condiționată de un şir de fenomene sociale noi care țin de*: explozia cunoştințelor ştiințifice şi tehnologice, democratizarea societății, dezvoltarea societății în plan politic, cultural, economic, expansiunea oportunităților la nivelul mass-mediei, afirmarea unor aspirații fundamentale pentru viitorul societății* de tipul îmbunătățirii calității vieții, luptei cu terorismul, apărarea păcii etc. [35, p.123].

*Principiile educației permanente* au fost elaborate de UNESCO la mijlocul anilor 70 şi reflectă dimensiunea operațională a conceptului (care se află în curs de precizare şi dezvoltare). *Conceptul reflectă direcțiile principale de schimbare a activității de formare-dezvoltare a personalități: expansiunea educației, inovația şi integrarea resurselor acesteia* [35; 66]. Aşadar, *principiul expansiunii educației* scoate în evidență coordonata verticală ce elucidează valorificarea timpului pedagogic şi cea orizontală, care indică implicarea spațiului necesar educației. Principiul dat asigură analiza şi monitorizarea timpului, căilor, mijloacelor educaționale aplicate într-o societate ce investeşte resursele necesare în cultură.

*Principiul inovației în domeniul educației* evidențiază deschiderea spre implementarea noilor tehnologii, modelelor alternative în optimizarea învățămîntului general şi a celui profesional, pe de o parte şi proiectarea saltului de la formare-dezvoltare la autoformare-autodezvoltare, pe de altă parte.

*Principiul integrării resurselor educației* asigură stabilirea unor noi legături între nivelurile *şi treptele şcolare, conținuturile şi formele educației, înlesnind* procesul de expansiune şi de inovare a acesteia [27, p.209]. Atît la nivel teoretic cît şi practic se evidențiază importanța elaborării unui sistem de verigi semnificative care vizează unitatea cunoştințelor ce duce la interdisciplinaritate, continuitate, stimulează acțiunile de optimizare a procesului şi cel al interrelațiilor educaționale. În această ordine de idei, conținutul conceptului de educație permanentă reflectă fenomenele descrise, contribuind la conştientizarea statutului educației postmoderne, axată pe formarea continuă, permanentă, de pregătire a oamenilor pentru tipuri de societate care încă nu există. Plecînd de la generalizările teoretice şi deschiderile practice, Cristea S. menționează pe bună dreptate că educația permanentă devine un principiu de acțiune care proiectează transformarea calitativă a întregii societăți într-o c*etate educativă.* Această situație va provoca transformări radicale ce vor influența structura sistemului, procesului şi a tehnologiei de învățămînt, *care va angaja aspirația pedagogică, dar şi comunitară, civică, economică şi mai ales culturală de creare a societății educative* [27; 35].

*În raporturile sale cu dezvoltarea socială durabilă, educația permanentă se bazează pe patru tipuri fundamentale de învățare angajate continuu, global, integral, participativ, pe tot parcursul existenței umane. În termenii proiectării curriculare sunt vizate patru obiective generale determinante pentru caracterizarea conținutului şi a metodologiei educației permanente: 1) a învăța să ştii / cunoaştere; 2) a învăța să faci / acțiune; 3) a învăța să trăieşti împreună cu alții / participare; 4) a învăța să fii / devenire continuă [27; 35; 44; 66].* Aceşti *patru piloni ai educației permanente* orientează acțiunile educative la nivel de formare-dezvoltare a personalității elevului şi acțiunile de autoperfecționare a profesorului-diriginte pe parcursul carierei sale. Crearea structurilor educației permanente în care se poate implica profesorul-diriginte pentru a se autoperfecționa sunt corelate cu Legea Învățămîntului. Analiza experienței pedagogice avansate din republică ne permite să delimităm patru planuri de bază:

**Planul I – Forme organizate de Sistemul de Învățămînt/ Ministerul Educației.**

**a)** *Cursuri de formare profesională continuă:* cursuri de reciclare, cursuri postuniversitare (masterat, doctorat); cursuri de management, de perfecționare ştiințifică;

**b)** *Forme de perfecționare profesională organizate periodic* de Ministerul Educației şi Tineretului / Departamentele municipale şi orăşeneşti: întrunirile metodice, conferințele teoretico-practice, sesiuni şi simpozioane ştiințifico-didactice, mese rotunde, seminarii, consultații, discuții, schimb de experiență, ateliere de formare continuă etc.

**Planul II – Formele organizate de instituția de învățămînt (grădiniță de copii, şcoală, liceu etc.):**

a) activitățile din cadrul formal / acțiunile curriculare obligatorii;
b) activitățile din cadrul nonformal / extracurriculare;
c) activitățile de formare a partenerilor educativi: şcoli ale părinților, şcoli ale diriginților, conducătorilor, cercurile din Palatele de creație etc.

**Planul III – Formele relativ libere de educație permanentă prin intermediul:**

a) mass-media, emisiunile tv., emisiunile radiofonice, biblioteca, cinematograful, teatrul etc.
b) acțiuni cu caracter formativ desfăşurate de asociații comunitare, ONG-uri, ca modalități de formare şi participare la viața comunitară, ce contribuie la autoperfecționarea moral-spirituală.

**Planul IV – Instruirea prin rețeaua Internet,** ce include un ansamblu de forme şi tehnologii informaționale noi, care sunt în plină dezvoltare: instruirea la distanță (distance learning); instruirea deschisă (open learning); instruirea prin conectarea la alt computer (on-line).

Cercetătorul Cojocaru V. menționează faptul că această *nouă paradigmă a învățământului postmodern plasează cursantul în centrul procesului de instruire, oferindu-i posibilități de alegere, a conținutului de program şi a strategiei instruirii* [22, p.282].

În ultimii ani se observă o activitate sporită în ceea ce priveşte promovarea unor forme de educație permanentă, realizată de variate asociații comunitare (ONG-uri) şi asociații de recalificare şi perfecționare profesională, ce funcționează pe principii de autogestionare.

În procesul experimentului pedagogic am selectat 8 profesori-diriginți din Liceul Teoretic „Iulia Haşdeu”cu care s-a lucrat intensiv, orientîndu-i spre o muncă sistematică de autoeducație şi autoperfecționare. Aceşti diriginți au fost incluşi în diverse modalități de formare continuă / educație permanentă, au frecventat şcoala dirigintelui organizată în liceu, au participat la activitățile demonstrative, la conferințe teoretico-practice, ateliere de formare, întruniri metodice, consultații, seminarii etc. Metodele aplicate eficient în cadrul celor patru planuri s-au dovedit a fi: discuția-panel, prelegerea, prelegerea cu oponenți, training-ul, lectura comentată, sinectica, braistorming-ul, portofoliul de autoperfecționare, posterul activității, care se completau sistematic. Tehnicile studiate şi aplicate în cadrul *Şcolii dirigintelui* au fost următoarele:

*a)* *tehnici de autoevaluare* pentru a determina propriul nivel de competență profesională în calitate de diriginte (nivelul de diagnoză);
*b)* *tehnici de autoinstruire* – a învăța singur prin diverse procedee (lectură, conspectare, referat, teze, computerul etc.) pentru a cunoaşte esențialul în diverse domenii: psihologie, pedagogie, cultură etc.;

c) *tehnici de autoformare şi reînvățare în echipă* pentru a asigura flexibilitatea, diversitatea, adaptabilitatea, dinamisul şi creativitatea profesorului-diriginte în acțiunile educative şi relațiile cu elevii, familia, colegii şi alți actori educaționali.

d) *tehnici de cercetare independentă* / în echipă pentru a utiliza eficient metodele respective şi a experimenta, a asigura implementarea a ceea ce este nou şi valoros în ştiință şi practica pedagogică;

e) *tehnici de proiectare şi prognozare a propriei formări*, ce asigură predicția în timp a evenimentelor şi perspectivelor legate de cariera de profesor-diriginte. Tehnicile date sunt necesare pentru a preveni, prognoza şi a anticipa nereuşitele profesinale.

În **concluzie**, putem menționa următorul fenomen esențial: concomitent cu implicarea activă a dirigintelui în diverse activități axate pe principiul educației/autoeducației permanente s-a stabilit şi sporirea interesului pentru formarea imaginii şi a reputației sale ca profesionist competent (75%).

Dacă la începutul experimentului pedagogic am constatat că din cei 34 de diriginți numai patru aveau portofolii de autoformare în care selectau materialele de la seminarii, conferințe etc., apoi experimentul de verificare a demonstrat că toți diriginții şi-au sistematizat materialele, le-au aranjat după tematică, au întreprins acțiuni concrete de optimizare a parteneriatului elev-diriginte-familie, de evaluare a activității sale în calitate de manager al actului educativ. S-a observat un interes sporit pentru activitățile din cadrul şcolii pentru diriginți, întrunirile metodice, conferințele teoretico-practice. Concursul anunțat în liceu a contribuit la concentrarea eforturilor cadrelor didactice în direcția optimizării autoperfecționării profesionale.

## SINTEZA REZULTATELOR

Investigaţia realizată vizează fenomenul *fundamentelor psihopedagogice de formare a dirigintelui ca manager al actului educativ.*

În scopul asigurării epistemologice şi teoretice a acestei cercetări, au fost conceptualizate fundamentele psihopedagogice ale formării profesionale a dirigintelui şi activitatea acestuia în calitate de manager al actului educativ prin:

- elaborarea cadrului conceptual, precizînd conceptele *act educativ, manager al actului educativ, formare iniţială şi continuă, educaţie permanentă, profesionalizare dublă profesor-diriginte, perspectivă analitică a actului educativ;*
- precizarea principiilor şi funcţiilor managementului pedagogic în corelaţie cu formarea profesională a dirigintelui;
- elaborarea *perspectivelor analitice ale actului educativ* şi formularea *acţiunilor-criterii* de conţinut şi aplicare a acestora, care oferă posibilitatea de a diagnostica, desfăşura şi pronostica actul educativ realizat de diriginte;
- determinarea aplicării *perspectivelor analitice* în educaţia-dezvoltarea elevului/ colectivului de elevi, în elaborarea *matricei competenţelor dirigintelui*, *modelului profesiogramei* acestuia prin prisma pedagogiei postmoderne;
- formularea funcţiilor, rolurilor şi strategiilor educative aplicate de diriginte în managementul actului educativ;
- fundamentarea psihopedagogică a formării profesionale a dirigintelui, a *Modelului pedagogic operaţional de formare iniţială şi continuă a dirigintelui ca manager al actului educativ,* care include: *paradigma formării iniţiale, obiectivele de bază ale formării profesionale psihopedagogice (OFPP), strategiile formării iniţiale, competenţe primare; perspectivele analitice ale actului educativ* (ce asigură diagnoza competenţelor necesare de format / consolidat în formare continuă), *funcţiile managementului educaţional, strategiile formării continue, competenţele complexe şi atitudinile dirigintelui;*
- elaborarea şi specificarea componentelor *Algoritmului pedagogic sintetic al managementului clasei de elevi;*
- elaborarea strategiilor educative şi determinarea *elementelor de identificare şi formare a imaginii elevului, clasei de elevi, a familiei şi instituţiei de învăţămînt.*

În baza analizei cadrului experienţial şi sintetizării studiului teoretic au fost elaborate materialele metodologice de formare-evaluare a dirigintelui în calitate de manager al actului educativ: curriculumurile disciplinare pentru cursurile opţionale privind dirigenţia, conţinutul planurilor / fişelor de formare / autoperfecţionare, schema procesului şi al interrelaţiilor de

formare continuă a profesorului-diriginte, strategia de formare continuă *Dirigenția – zece trepte de formare-autoformare continuă,* fişele de evaluare şi programa şcolii dirigintelui pentru instituțiile de învățământ *Abordarea sistemică a educației*.

La nivel experimental au fost valorificate metodele, instrumentele metodologice expuse anterior prin acțiunile investigative de tip constatativ, formativ, validare, implementare, verificare, prelucrare statistică şi interpretare a rezultatelor obținute.

Efectul formativ este relevant, deoarece s-a produs ameliorarea evidentă a procesului de formare profesională inițială şi continuă a dirigintelui ca manager al actului educativ.

S-au sesizat schimbări la nivelul opiniei publice pedagogice privind optimizarea pregătirii/formării cadrului didactic în calitate de diriginte şi au fost deschise perspective noi de cercetare, care ar viza parteneriatul educațional elev-diriginte-şcoală-familie în contextul valorizării la maximum a potențialului cultural al dirigintelui în condițiile democratizării societății.

## CONCLUZII GENERALE ŞI RECOMANDĂRI

Rezultatele cercetării permit să considerăm supozițiile ipotezei confirmate, scopul şi obiectivele proiectate realizate.

Întregul demers investigativ are un caracter teoretico-aplicativ, axat pe elaborarea fundamentelor psihopedagogice de formare a dirigintelui ca manager al actului educativ.

Această abordare a relevat importanța valorizării principiilor educației permanente în contextul formării inițiale şi continue a profesorului-diriginte şi a condus la un şir de concluzii şi recomandări:

1. Ca fundamente psihopedagogice de formare a dirigintelui în calitate de manager al actului educativ sunt analizate şi confirmate: esența şi structura fenomenelor pedagogice – formare inițială, formare continuă, *act educativ, management educațional, principiile managementului educațional;* este demonstrată corelarea structural-funcțională între formarea inițială şi continuă cu cultura generală, cea pedagogică, psihosocială, *rolurile realizate de profesorul-diriginte;* este determinată caracteristica psihopedagogică a elevului de diverse vîrste prin evidența schimbărilor ce au loc în procesul formării colectivului de elevi; sunt precizate *principiile şi coordonatele managementului pedagogic* în contextul stabilirii specificului competențelor dirigintelui; este elaborat un construct psihopedagogic – *perspectivele analitice ale actului educativ* şi demonstrată funcționalitatea acestuia pentru precizarea competențelor şi conținutului profesiogramei dirigintelui, organizarea-desfăşurarea activității dirigintelui în calitate de manager al actului educativ şi optimizarea autoperfecționării profesionale.

2. Conceptualizarea formării dirigintelui ca manager al actului educativ a generat o analiză a fenomenului vizat prin prisma abordărilor filozofice de ordin epistemologic, logic,

axiologic, structuralist; a concepțiilor pedagogice şi psihologice cu privire la managementul educativ, dimensiunile culturii generale şi profesionale, principiile şi coordonatele educației permanente. S-a stabilit că conceptul *manager al actului educativ* ca valoare pedagogică are funcție orientativă şi integratoare pentru strategiile şi practicile educative realizate de profesorul-diriginte cu privire la educația elevilor şi formarea colectivului de elevi.

3. Pentru ca abordarea formării dirigintelui în calitate de manager al actului educativ să se înscrie în cadrul conceptual al cercetării, s-a elaborat, validat şi experimentat constructul psihopedagogic definit ca *perspectiva analitică a actului educativ*. Instrumentul dat oferă posibilitatea de a analiza, desfăşura şi pronostica realizarea actului educativ în prezent şi de perspectivă, pentru a dezvolta / forma individul şi colectivul de elevi în baza *axelor şi criteriilor acționale* optime, prin intermediul cărora a fost determinat specificul competențelor necesare unui diriginte. A fost elaborată *schema hexagonală* a celor şase perspective analitice, au fost precizate conținuturile criteriilor acționale ale acestora şi elaborată *Matricea competențelor dirigintelui*.

Matricea competențelor dirigintelui elucidează nivelul de cunoaştere, aplicare şi integrare a competențelor elaborate prin prisma următoarelor perspective analitice:

a) *perspectiva analitică psihopedagogică* orientează spre cunoaşterea particularităților şi crearea optimului psihopedagogic în desfăşurarea actului educativ;
b) *perspectivă analitică axată pe cunoaşterea/valorificarea particularităților de vîrstă a elevilor* oferă posibilitatea conştientizării şi evidenței schimbărilor în dezvoltarea psihofizică, socio-morală, afectivă, cognitivă a elevului;
c) *perspectiva analitică axată pe evidența particularităților psihopedagogice ale clasei* de elevi asigură crearea condițiilor eficiente pentru dezvoltarea relațiilor interpersonale, formarea coeziunii şi sintalității colectivului de elevi;
d) *perspectiva analitică axată pe valorificarea sociopsihopedagogică a parteneriatului educativ* orientează dirigintele spre cunoaşterea şi colaborarea cu actorii sociali;
e) *perspectiva analitică axiologică* asigură proiectarea şi desfăşurarea conținuturilor generale, abordîndu-le într-o configurație axiologică sistemică;
f) *perspectiva analitică axată pe reflexivitatea şi hermeneutica pedagogică* orientează dirigintele spre cunoaşterea, studierea, analiza, conştientizarea, pronosticarea, interpretarea posibilităților educației cu cele ale realităților sociale şi rezultatele actului educativ.

4. Analiza funcțiilor educației şi precizarea funcțiilor, rolului dirigintelui s-a soldat cu elaborarea *matricei competențelor, schemei şi modelului profesiogramei dirigintelui ca manager al actului educativ,* strategiile educative aplicate în managementul imaginii şi activitatea de identificare şi formare a acestuia.

5. Pentru ca formarea dirigintelui în calitate de manager al actului educativ să corespundă cu demersul epistemologic postmodern, conceptul învățămîntului formativ şi principiile educației permanente, s-a recurs la elaborarea şi implementarea *Modelului pedagogic operațional de formare inițială şi continuă a dirigintelui în calitate de manager al actului educativ*. Acesta se prezintă ca un construct teoretico-acțional, care reprezintă dirigintele în calitatea sa de manager al actului educativ de specificare, sistematizare, dimensionare funcțională şi asamblare a două structuri-componente. Prima vizează formarea inițială şi include: paradigma acesteia, obiectivele dominante ale formării profesionale psihopedagogice, strategiile formării inițiale şi competențele primare, iar a doua este axată pe perspectivele analitice ale actului educativ, funcțiile managementului educațional, strategiile formării continue, competențele complexe şi atitudinale.

6. *Algoritmul pedagogic sintetic al managementului clasei de elevi* poate fi aplicat ca instrument metodologic de proiectare şi monitorizare a activității dirigintelui pe termen scurt, mediu şi de perspectivă. Acesta orientează valorificarea conținuturilor educației în baza elementelor orientative: forme, componente/subcomponente ale managementului, funcții, obiective, actorii socio-educativi, strategia educativă, domeniile vieții elevului şi familiei influențate de diriginte, feed-back-ul acțiunilor.

Rezultatele obținute în cercetare au demonstrat că atît procesul formării inițiale cît şi cel al formării continue în dubla profesionalizare a cadrului didactic necesită elaborarea unor politici strategice unice şi monitorizarea lor sistematică, ceea ce ar satisface necesitățile dirigintelui, ale unității de învățămînt şi ar asigura caracterul planificat, prospectiv, în conformitate cu exigențele educației permanente.

*În formarea inițială* s-au dovedit a fi eficiente: cursurile opționale interdisciplinare privind dirigenția; demersurile de tip modular, infuzional, creativ, transdisciplnar; acțiunile în cadrul proiectelor educative şi acțiunile de voluntariat orientate spre acordarea ajutorului metodologic profesorilor-diriginți din diverse unități de învățămînt.

*În formarea continuă* acțiunile esențiale au fost orientate spre perspectiva consolidării competențelor profesionale şi a tendințelor de autoformare. În acest context, s-au obținut rezultate pertinente prin organizarea *şcolii pentru diriginți*, implementarea strategiei elaborate, validate şi experimentate, *Dirigenția – zece trepte de formare/autoformare continuă*, care s-a finalizat cu expertizarea calității muncii dirigintelui şi completarea *fişelor de analiză-sinteză a activității educative în contextul educației permanente.*

Experimentul pedagogic a demonstrat că numai o abordare sistemică în baza unei diagnoze şi prognoze ample, ştiințifice şi sistematice, consecutive, realizată pe ambele axe, formarea inițială şi continuă, poate contribui substanțial la optimizarea pregătirii profesionale a dirigintelui ca manager al actului educativ.

În consens cu rezultatele obținute în investigație, propunem cu statut de **recomandări** următoarele:

- Structurile manageriale responsabile de formarea inițială şi continuă să ia la bază fundamentele psihopedagogice, conținuturile şi tehnologiile valorificate pentru a elabora *politici strategice unice de dezvoltare profesională şi formare continuă a cadrului didactic în ipostaza de diriginte-manager al actului educativ.*
- Plecînd de la fundamentele psihopedagogice, profesiograma şi matricea competențelor elaborate pot fi elaborate *standardele competențelor profesorului-diriginte*.
- *Modelul pedagogic operațional de formare inițială şi continuă a dirigintelui în calitate de manager al actului educativ* poate fi aplicat ca reper teoretic şi praxiologic în proiectarea şi monitorizarea formării profesionale.
- Conținuturile curriculumurilor opționale interdisciplinare la dirigenție pot fi dezvoltate, completate în contextul *noilor educații* şi pot servi drept fundament metodologic pentru elaborarea unui *Curriculum universitar pentru dubla profesionalizare a cadrului didactic în calitate de diriginte.*
- Luînd ca reper *Algoritmul pedagogic sintetic al managementului clasei de elevi, conținutul perspectivelor analitice ale actului educativ,* instrumentele tehnologice şi de evaluare a formării/autoformării, poate fi elaborat *ghidul metodologic al dirigintelui.*
- *Strategiile de formare a imaginii elevului, imaginii clasei de elevi, imaginii familiei şi a instituției de învățămînt şi elementele de identificare* a acestora pot fi aplicate în planificarea de perspectivă a activității educative, a parteneriatului respectiv şi ca punct de reper al unei noi cercetări vizavi de managementul imaginii realizat de profesorul-diriginte.
- Programele şi portofoliile şcolii pentru diriginți pot constitui cadrul teoretico-praxiologic al optimizării procesului de formare continuă la nivel de departament al educației raional/ municipal şi unitate de învățămînt.
- Rezultatele cercetării pot fi aplicate în crearea unei subdiviziuni speciale în instituția de învățămînt care ar orienta, diagnostica, monitoriza selectarea, atestarea şi formarea continuă a profesorilor-diriginți, ar promova experiența avansată în contextul exigențelor educației permanente.

Investigația deschide noi perspective de cercetare a impactului relației diriginte-elev-familie-instituție de învățămînt asupra formării conceptului şi imaginii de sine la elevi şi integrarea socială în condițiile democratizării societății.

**ADNOTARE**

**la teza de doctor în pedagogie**

***"Fundamente psihopedagogice de formare a dirigintelui ca manager al actului educativ",***

**autor Calaraş Carolina**
**Specialitatea: 13.00.01 – Pedagogie generală**


Lucrarea oferă o abordare complexă în contextul pedagogiei postmoderne asupra unei probleme pedagogice actuale – formarea inițială şi continuă a cadrului didactic în calitate de diriginte-manager al actului educativ.

În teză sunt precizate conceptele de bază, este elaborat şi structurat cadrul conceptual, se propune interpretarea psihopedagogică a actului educativ realizat de profesorul-diriginte în configurația formării personalității elevului şi colectivului de elevi în baza unui construct psihopedagogic, elaborat în procesul investigației şi definit ca *perspectivă analitică a actului educativ*. Perspectiva oferă posibilitatea de a diagnostica, desfăşura, prognoza, monitoriza acțiunile educative şi cele de formare-autoformare profesională.

Valoarea lucrării constă în fundamentarea psihopedagogică a unei viziuni noi de formare a dirigintelui în calitate de manager al actului educativ, axată pe o abordare sistemică a dublei profesionalizări, tratată prin prisma educației permanente şi a *perspectivelor analitice ale actului educativ*.

În cercetare sunt analizate ideile filozofice privind managementul actului educativ (din optică epistemologică, logică, axiologică, structuralistă), concepțiile pedagogice şi psihologice cu privire la managementul educativ, dimensiunile culturii generale şi profesionale, principiile şi coordonatele educației permanente în raport cu formarea inițială şi continuă.

Investigația teoretică elucidează: analiza şi interpretarea actului educativ, principiile managementului educației, caracteristica psihopedagogică a clasei/grupului şcolar, conținutul şi corelarea perspectivelor analitice ale actului educativ cu specificul funcțiilor, rolurilor şi competențelor dirigintelui, racordate la clasa de elevi şi particularitățile de vîrstă a elevilor.

Cadrul teoretic a fundamentat elaborarea instrumentelor metodologice esențiale, aplicate ca variabile independente, implementarea cărora a asigurat soluționarea problemei abordate şi confirmarea ipotezei formulate.

Elaborarea, determinarea şi experimentarea conținutului perspectivelor analitice, a schemei hexagonale a acestora, a strategiilor de formare şi a elementelor de identificare a imaginii elevului, clasei de elevi, a familiei şi instituției de învățămînt este pertinentă prin reflectarea variatelor aspecte ce orientează diagnoza-proiectarea-desfăşurarea-optimizarea-evaluarea-prognozarea actului educativ şi a tehnologiilor de formare inițială şi continuă a dirigintelui.

Perspectivele analitice au orientat elaborarea *matricei competențelor dirigintelui, profesiogramei, modelului pedagogic operațional de formare inițială şi continuă a dirigintelui în calitate de manager al actului educativ, algoritmului pedagogic sintetic al managementului clasei de elevi, schemei procesului şi al interrelațiilor sociopsihopedagogice şi manageriale în cadrul formării continue, a curriculumurilor şi programelor de formare/autoformare profesională.*

Investigația exeprimentală realizată a permis desfăşurarea, monitorizarea, validarea rezultatelor la nivelul formării inițiale şi continue a profesorului-diriginte, a validat fundamentele psihopedagogice de formare inițială şi permanentă a dirigintelui în raport cu managementul actului educativ ce vizează formarea personalității elevului.

**Termeni-cheie:** act educativ, manager al actului educativ, perspectiva analitică a actului educativ, profesor-diriginte, dirigenție, educație permanentă, formare inițială, formare continuă, parteneriat educațional, competențe ale dirigintelui, sintalitatea colectivului de elevi, model tehnologic, algoritm pedagogic sintetic, managementul imaginii, hermeneutica pedagogică, profesiogramă, autoactualizarea elevului.

**ANNOTATION**

**to the doctoral thesis in pedagogy**

***"Psychopedagogical fundamentals of the form-master formation as a manager of the educational act",***

**author Calaras Carolina**
**Speciality: 13.00. 01 – General Pedagogy**

This work offers a complex view in the context of the postmodern pedagogy regarding a present day pedagogical problem – initial and continuous formation of the instructor as a form-master/ manager of the educational act.

Known fundamental concepts are made in the thesis, a personal conceptual frame has been elaborated and structured. The work suggests a psychopedagogical interpretation of the educational act fulfilled by the teacher/form-master in the configuration of the pupil and pupil′s collective formation of the personality on the basis of an instrumental pedagogical forming, elaborated in the investigational process, determined as analytical perspective of the educational act, which offers the possibility to diagnose, develop, predict and forecast educational actions.

The value of the present work consists in the psychological establishment of an original concept of the form-master formation as a manager, focused on an extinguished systemic vision of the double profesionalisation, illustrated through the perspective of the permanent education and the analytical perspective of the educational act.

Philosophical approaches regarding the management of the educational act (epistemological, logical, axiological, structuralist), pedagogical and psychological conceptions regarding the educational management, the sizes of the general and professional culture, the principles and coordinates of the permanent education, of the initial and continuous formation are analyzed in the work

The theoretical investigation reflectes the analysis and interpretation of the educational act, of the pedagogical management of the anthropocentric model, the age characteristic of the pupil and of the class, the development peculiarities of these, their correlation with the analytical perspectives of the educational act and the characteristics of the initial formation and of the continuous one of the form-master.

The theoretical frame has founded the elaboration of the essential methodological tools, applied as independent variables, implementation of which has guaranteed the solving of the problem and confirmation of the launched hypothesis.

The elaboration, determination and experimenting of the analytical perspectives of the content, of the hexagonal scheme of these is pertinent through the reflection of the varied aspects

which orientates the diagnosis-projection-realization-optimization-evaluation-forecasting of the educational act and of the strategies of initial and continuous form-master formation.

The analytical perspectives have orientates the matrix elaboration of the form-master competences, of the model and professiogram, of the operational technological model of initial and continuous formation of the form-master as a manager of the educational act, of the pedagogical synthetic algorithm of the class management, of the process scheme, and of the sociopsychopedagogical and managerial interrelations in the context of continuous formation, of the curricula and professional formation / self-formation of the programs.

Experimental investigation realized on the basis of the designated instruments has permitted the realization, monitoring, validation of the results at the level of the initial and continuous formation of the teacher / form-master and emphasized its projection.

It has validated psychopedagogical fundamentals of the form-master formation in relation to the management of the educational act which presupposes the formation of pupil personality and opens new perspectives of research of the form-master activity in the context of society democratization.

**Key words:** educational act, manager of educational act, analytical perspectives of the educational act, teacher form-master, class instruction, permanent education, initial formation, continue formation, educational partnership, competences of master, syntality of the pupil′s team, technological model, synthetic pedagogical algorithm, image management, pedagogical interpretation, professiogram, the pupil autoactualization.

# АННОТАЦИЯ

**диссертации Калараш Каролины,**
**на соискание ученой степени доктора педагогических наук,**

***«Психопедагогические основы формирования классного руководителя как менеджера воспитательного действия»***

**Специальность: 13.00.01 – Общая педагогика**


Работа представляет собой комплексный взгляд, в контексте постмодернистской педагогики на актуальную педагогическую проблему – профессиональная подготовка и непрерывное формирование дидактических кадров в качестве менеджера воспитательного действия.

Автор уточнил базовые понятия, создал и структурировал целостную концептуальную основу. Предлагается психопедагогическая интерпретация воспитательного действия, осуществляемая классным руководителем в контексте формирования личности учащегося и классного коллектива через призму специально созданного психопедагогического конструкта – *аналитической перспективы,* которая даёт возможность осуществления диагностики и прогнозирования воспитательного действия.

Ценность данного исследования состоит в психопедагогическом обосновании концепции формирования классного руководителя в качестве менеджера воспитательного действия, основанной на системном подходе к проблеме профессионализации, рассматриваемой через призму *аналитической перспективы воспитательного действия.*

В исследовании анализируются философские подходы оценивания менеджмента воспитательного действия (епистемологический, логический, аксиологический, структурный), педагогические и психологические концепции менеджмента воспитательной деятельности, составные компоненты общей и профессиональной подготовки педагогов, принципы и закономерности непрерывного формирования личности классного руководителя.

Теоретическое исследование отражает: принципы педагогического менеджмента, психологическую характеристику класса, содержание и взаимосвязь аналитической перспективы со спецификой профессиональной компетентности классного руководителя, возрастные особенности учащихся, а также стратегии формирования и элементы идентификации репутации / имиджа учащегося, коллектива класса, семьи и их влияние на репутацию и имидж учебного заведения.

Аналитическая часть работы обосновывает с теоретической точки зрения разработку психопедагогических основ, методологических инструментов, внедрение и экспериментирование которых определило эффективность исследования, подтверждая выдвинутую гипотезу.

Обоснование, разработка и экспериментирование содержания аналитических перспектив, гексагональной схемы отражает множество возможных соотношений и действий в плане осуществления диагностики, планирования, организации, оптимизации, оценивания и прогнозирования воспитательной деятельности и стратегии профессиональной подготовки и развития классного руководителя.

Аналитические перспективы определили разработку матрицы компетенций, модели профессиограммы классного руководителя, педагогической модели профессиональной подготовки и непрерывного формирования / развития классного руководителя как менеджера воспитательного действия, комплексного педагогического алгоритма планирования воспитательной деятельности, схемы процесса социопсихопедагогических и менеджерских взаимоотношений в непрерывном профессиональном развитии классного руководителя.

Экспериментальное исследование на основе внедрения перечисленного методологического инструментария позволило осуществить педагогический мониторинг, апробировать результаты профессиональной подготовки и непрерывного развития, а также определить психопедагогические основы формирования классного руководителя как менеджера воспитательного воздействия на личность учащегося.

**Ключевые слова:** воспитательное действие, менеджер воспитательного действия, аналитическая перспектива воспитательного действия, классный руководитель, классное руководство, перманентное воспитание, профессиональная подготовка, непрерывное формирование, педагогическое сотрудничество, компетентность классного руководителя, сплочённость коллектива учащихся, технологическая модель, педагогический синтетический алгоритм, менеджмент имиджа, педагогическая герменевтика, профессиограмма, самоактуализация учащегося.

## BIBLIOGRAFIE


1. **ALLPORT, G.** Structura şi dezvoltarea personalităţii. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1991. 415 p.
2. **ANDREI, P.** Filozofia valorii. Iaşi: Editura Polirom, 1997, p.8-44.
3. **ANGHEL, P.** Stiluri şi metode de comunicare. Bucureşti: Editura Aramis, 2003. 208 p.
4. **ANTONESEI, L.** Fundamentele culturale ale educaţiei. Iaşi: Editura Polirom, 1996. 347 p.
5. **BABAN, A.** (coord.), Consiliere educaţională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenţie şi consiliere. Cluj-Napoca: Imprimeria Ardealul, 2001. 287 p.
6. **BARKER, R.G.** Ecological Psychology. Studyng the Environment of Human Behavior. Stanford. California: Stanford University Press, 1968, p.35-80.
7. **BELDIGA, C., COJOCARU, V., DANDARA, O.** Învăţ să fiu. Ghid pentru psihologi şcolari, diriginţi, profesori. Chişinău: C.E. Pro Didactica, 2006. 228 p.
8. **BERGER, P., LUCKMANN, T.** Construirea socială a realităţii. Bucureşti: Editura Univers, 1999.
9. **BÎRZEA, C.** Arta şi ştiinţa educaţiei. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică R.A., 1998. 218 p.
10. **BLAKE, R., MONTON, J.** The Managerial Grid. Key Orientations for Achieving Production Through People. Houston, Tehas: Gulf Publishing Company, 1964, p.17-34; 53.
11. **BOLBOCEANU, A., BAXAN, IU.** Dimensiunile echilibrului emoţional al cadrului didactic contemporan. În *Dimensiunea structurală a comportamentului civilizat*. Concepte. Repere teoretice şi practice. Opinii. Chişinău: UPS „I.Creangă", 2002, p.294-301.
12. **BOLBOCEANU, A.** Comunicare cu adultul şi dezvoltare cognitivă. Chişinău: Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, 2003. 118 p.
13. **BONTAŞ, I.** Pedagogie. Bucureşti: Editura All Educaţional, 1996. 310 p.
14. **BUCUN, N., GUŢU, VL., MUSTEAŢĂ, S.** et al. Bazele ştiinţifice ale dezvoltării învăţământului în Republica Moldova. Chişinău: Editura Prometeu, 1997. 397 p.
15. **CALLO, T.** O pedagogie a integrităţii. Teorie şi practică. Chişinău: CEP USM, 2007. 171 p.
16. **CĂLIN, M.** Filozofia educaţiei. Antologie., Bucureşti: Editura Aramis, 2001. 287 p.
17. **CĂLIN, M.** Teoria şi metateoria acţiunii educative. Bucureşti: Editura Aramis, 2003. 207 p.
18. **CERGHIT, I.** Metode de învăţare, Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1997. 228 p.

19. **CHEMANA, R.** Larousse. Dicţionar de Psihanaliză., Bucureşti: Editura Univers Enciclopedic, 1997. 380 p.
20. **CLARKE, P.** Comunităţi de învăţare: şcoli şi sisteme. Chişinău: Editura Arc, 2002. 190 p.
21. **COJOCARU, V.Gh.** Management educaţional. Ghid pentru directorii unităţilor de învăţământ, Chişinău: Editura Ştiinţa, 2002. 131 p.
22. **COJOCARU, V.Gh.** Schimbarea în educaţie şi Schimbarea managerială., Chişinău: Editura Lumina, 2004. 335 p.
23. **COLE, G.A.** Managementul personalului. Bucureşti: Editura Codecs, 2002, p.8-26.
24. Concepţia educaţiei în Republica Moldova / Ministerul Educaţiei şi Ştiinţei, Chişinău: Editura Liceum, 2000.
25. Convenţia cu privire la drepturile copilului. ONU, UNICEF, 2000. 20 p.
26. **CRISTEA, S.** Dicţionar de Pedagogie. Chişinău-Bucureşti: Editura Litera Educaţional, 2000. 398 p.
27. **CRISTEA, S.** Fundamentele ştiinţelor educaţiei. Teoria generală a educaţiei. Chişinău: Editura Litera Educaţional, 2003. 240 p.
28. **CRISTEA, S.** (coord. general), Curriculum. Pedagogie pentru formarea cadrelor didactice, Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică R.A., 2006. 552 p.
29. **CUCOŞ, C.** Timp şi temporalitate în educaţie. Iaşi: Editura Polirom, 2002. 161 p.
30. **CUZNEŢOV, L.** Dimensiuni psihopedagogice şi etice ale parteneriatului educaţional. Chişinău: Editura UPS „I.Creangă", 2002. 107 p.
31. **CUZNEŢOV, L., BANUH, N.** Filozofia educaţiei. Chişinău: Editura UPS „I.Creangă", 2004. 230 p.
32. **CUZNEŢOV, L.** Curriculum Educaţia pentru familie. Chişinău: Editura Museum, 2004. 280 p.
33. **DALAT, V.** Ghidul reuşitei tale profesionale. Iaşi: Editura Polirom, 2003. 184 p.
34. **DANDARA, O.** Sugestii de realizare a conexiunii dintre formarea profesională iniţială şi cea continuă. În *Studentul – viitor profesor faţă în faţă cu şcoala*. Chişinău: Centrul Educaţional Pro Didactica, 2003, p.26-30.
35. **DAVE, R.** (red.). Fundamentele educaţiei permanente. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1991, p.24-125.
36. Declaraţia universală a drepturilor omului. Reprezentanţa ONU în România, Bucureşti: 1998. 48 p.

37. **De LANDSHEERE V.** L'education et la formation. Paris: Presses Universitaires de France, 1992. 406 p.
38. **DELORS J.** (coord.), Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în sec. XXI, Iaşi: Editura Polirom, 2000, p.11-80.
39. Dicționar enciclopedic, Chişinău: Editura Cartier, 2003. 1674 p.
40. Dicționar explicativ al limbii române, Univers Enciclopedic. Academia Română – Institutul de Lingvistică, Iorgu-Iordan, Ed-a a II-a, Bucureşti: 1998. 1192 p.
41. **DOGAN, M., PAHRE R.** Noile ştiințe sociale. Interpretarea disciplinelor. Bucureşti: Editura Academiei Române, 1993, p.7-35.
42. **DURKHEIM, E.** Regulile metodei sociologice, Iaşi: Editura Polirom, 2002, p.17-26.
43. **EVANS, D., ZARATE, O.** Introducing Evolutionary Psychology, New York: Totem books, 2000, p.4-44.
44. **FAURE, E.** şi colab. A învăța să fii. Raport UNESCO, Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1974, p.8-201.
45. **FROYEN, L.A., IVERSON, A.M.** Schoolwide and Clasroom Management: The reflective educator-leader (ed.3), Upper Saddle Rivers, New York: Prentice-Hall, 1999, p.126-259.
46. **GAINDRIC, C.** Luarea deciziilor. Metode şi tehnologii. Chişinău: Editura Ştiința, 1998. 161 p.
47. **GHEORGHE, M.** Cultura organizațională – expansiunea cercetării ei în perimetrul ştiințelor psihomanageriale. În *Psihologia la răspîntia mileniilor*. Iaşi: Editura Polirom, 2001, p.30-38.
48. **GOLU, P., ZLATE, M., VERZA, E.** Psihologia copilului. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1992. 212 p.
49. **GONDIU, E.** Atestarea cadrelor didactice. Chişinău: Editura Cartier educațional, 1998. 213 p.
50. **GUȚU, VL. MURARU E., DANDARA O.** Proiectarea standardelor de formare profesională inițială în învățămîntul universitar. Ghid metodologic. Chişinău: USM, 2003, p.11-35.
51. **GUȚU, Vl.** Modelul universitar de formare inițială a cadrelor didactice: repere conceptuale diagnostice şi prospective. În *Studentul – viitor profesor față în față cu şcoala*. Chişinău: Centrul Educațional Pro Didactica, 2003, p.9-16.
52. **GUȚU, VL., SILISTRARU, N., PLATON, C.** et. al. Teoria şi metodologia curriculumului Universitar. Chişinău: CEP USM, 2003. 234 p.
53. **HABERMAS, J.** Cunoaştere şi comunicare. Bucureşti: Editura Politică, 1983. 239 p.

54. **HEDGES, P.** Personalitate şi temperament. Ghidul tipurilor psihologice. / trad. Schwab A. Bucureşti: Editura Humanitas, 1993. 205 p.
55. **HERIVAN, M.** Educaţia la timpul viitor. Bucureşti: Editura Albatros, 1976. 332 p.
56. **HOFMAN, O.** Management. Fundamentele socioumane. Bucureşti: Editura Victor, 1999, p.80-132.
57. **HUBERT, R.** Total performance scorecard. Management consulting. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 2005. 336 p.
58. http://www.edu.md/Legea Învăţământului / Acte Normative.
59. http://www.isj.is.edu/ro/curriculum.
60. **IOSIFESCU, S.** (coord.), Management educaţional pentru instituţiile de învăţământ. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 2001, p.26-35.
61. **JINGA, I.** Conducerea învăţământului. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1993, p.17-35.
62. **JOIŢA, E.** Eficienţa instruirii. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1998. 298 p.
63. **JOIŢA, E.** Educaţia cognitivă. Fundamente. Metodologie. Iaşi: Editura Polirom, 2002. 248 p.
64. **JOIŢA, E.** Pedagogie – Educaţie şi Curriculum. Craiova: Editura Universitară, 2003. 307 p.
65. **JUDE, I.** Psihologie şcolară şi optim educaţional. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 2002. 362 p.
66. **LENGRAND, P.** Introducere în educaţia permanentă. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1973, p.8-79.
67. **IUCU, B. Romiţă.** Managementul clasei de elevi – fundamente teoretico-metodologice, Iaşi: Editura Polirom, 2000, p.4-44.
68. **IUCU, B. Romiţă.** Formarea personalului didactic – sisteme, politici, strategii. Bucureşti: Editura Humanitas, 2005, p.8-35.
69. **IUCU, B. Romiţă.** Managementul clasei de elevi. Iaşi: Editura Polirom, 2006. 267 p.
70. **MARTORY, I., B.** L'entreprise face a l'investissement en formation du personnel. Paris: PUF, 1992, p.17-43.
71. **MASLOW, A.** Motivation and Personality. Ed a II-a. New York: Harper & Row, 1970. 311 p.
72. **MATSUMOTO, D.** Culture and Psychology. Brooks: Cole Publishing Company, Pacific Grove, 1996, p.7-53.
73. **MÂNDÂCANU, V.** Bazele tehnologiei şi măiestriei pedagogice. Chişinău: Editura Liceum, 1997. 358 p.

74. **MÂNDÂCANU, V.** Etica pedagogică. Chişinău: Editura Liceum, 2001, p.17-80.
75. **MÂNDÂCANU, V.** Arta comportamentului moral. Chişinău: Editura UPS „I.Creangă", 2004. 203 p.
76. **MÂNDÂCANU, V.** Pedagogia creştină. Chişinău: Editura Baştina-Radog, 2006. 406 p.
77. **MEHEDINȚI, S.** Trilogia ştiinţei. Cercetător. Erudit. Savant. Bucureşti: Impremeria națională, 1939, p.26-44.
78. **MIJA, V., PARLICOV, E., PÂSLARU, Vl.** Curriculum la dirigenție. Chişinău: Editura ARC, 2003. 35 p.
79. **MIJA, V., PARLICOV, E.** Agenda dirigintelui. Chişinău: Editura Univers Pedagogic, 2003, p.3-6.
80. **MOCRAC, A.** Formarea continuă a profesorilor din învățământul preuniversitar. Chişinău: Editura Valinex S.A., 2000. 156 p.
81. **NEACŞU, I.** Instruire şi învățare, Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1999. 282 p.
82. **NECULAU, A.** Educația adulților. Experiențe romîneşti, Iaşi: Editura Polirom, 2004. 219 p.
83. **NEGURĂ, I., PAPUC, L., PÂSLARU, Vl.** Curriculum psihopedagogic universitar de bază. Chişinău: FET Tipografia centrală, 2000. 174 p.
84. **NICOLA, I.** Tratat de pedagogie şcolară. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1996. 485 p.
85. **PANICO, V.** Sistem şi subsisteme de atitudini față de activitatea de învățare şi autoînvățare. În „Încă un pas în educație". Chişinău: C.E. IŞE, 2002, p.13-16.
86. **PAPUC, L., PÂSLARU Vl.** (coord.) Programe analitice la cursurile universitare. Chişinău: C.E. UPS „I.Creangă", 2001. 279 p.
87. **PAPUC, L.** Epistemologia şi praxiologia curriculumului pedagogic universitar. Chişinău: FEP Tipografia centrală, 2005. 206 p.
88. **PAQUAY, L.** Vers un réferentiel de compétences professionnells de l'enseignant? Recherche et Formation, nr.16, 1994, p.7-38.
89. **PATRAŞCU, D., URSU, A., JINGA, I.** et.al. Managementul educațional preuniversitar. Chişinău: Editura Arc, 1997. 382 p.
90. **PATRAŞCU, D., PATRAŞCU, L.** et.al. Metodologia cercetării şi creativității psihopedagogice. Chişinău: Editura Ştiința, 2003. 251 p.

91. **PATRAŞCU, D.** Tehnologii educaționale. Chişinău: FEP Tipografia Centrală, 2005. 704 p.
92. **PATRAŞCU, D., ROTARU, T.** Cultura managerială a profesorului. Teorie şi metodologie. Chişinău: FEP Tipografia Centrală, 2006. 295 p.
93. **PĂNIŞOARĂ, G., PĂNIŞOARĂ, I.** Motivarea eficientă. Iaşi: Editura Polirom, 2005. 295 p.
94. **PÂSLARU, Vl.** Principiul pozitiv al educației. Chişinău: Editura Civitas, 2003. 320 p.
95. **PIAJET, J.** Înțelepciunea şi iluziile filosofiei. Bucureşti: Editura Ştiințifică, 1970. 254 p.
96. **PIAJET, J.** Psihologie şi pedagogie. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1972, p.4-44.
97. **PIAJET, J.** Psihologia inteligenței. Bucureşti: Editura Ştiințifică, 1998. 154 p.
98. **PLATON, C.** Diagnosticul calității activității cadrului didactic universitar. În *Universul Pedagogic.* 2004, nr.3, p.9-12.
99. **PLATON, C.** Serviciul psihologic şcolar. Chişinău. Editura Epigraf, 2001. 167 p.
100. **POPESCU-NEVEANU, P.** Psihologie. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1993, p.194-221.
101. **ROGOJINĂ, D.** Proiectarea standardelor profesiunii de învățător/profesor. În „Încă un pas în educație". Chişinău: CIE, IŞE, 2002, p.56-62.
102. **ROGOJINĂ, D.** Cadrul didactic în raport cu evaluarea formativă. // În Încă un pas în educație. Chişinău: CIE IŞE, 2002, p.91-96.
103. **ROEGIERS, X.** Manualul şcolar şi formarea competențelor în învățămînt. În Revista Didactica-Pro Chişinău, 2001, nr.2 (6), p.29-37.
104. **SAVAGE, A.** Reconciling your appraisal system with company reality. New York: Institute of Personnel Management, 1994, p.4-53.
105. **SELIGMAN, M., CSIKSZENTMIHALY, M.** Positive Psychology: An Introduction în American Psychologist, vol LV. New York, 2000, nr.1, p.3-17.
106. **SCHLEIERMACHER, F.D.** Hermeneutica. Iaşi: Editura Polirom, 2001. 184 p.
107. **SILISTRARU N.** Etnopedagogia. Chişinău: Editura CEP USM, 2003. 267 p.
108. **SILISTRARU N.** Vademecum în pedagogie. Chişinău: Editura CEP USM, 2004. 167 p.
109. **SILISTRARU N.** Valori ale educației moderne. Chişinău: Editura Combinatului Poligrafic, 2006. 176 p.
110. **STĂNCIULESCU, E.** Teorii sociologice ale educației. Iaşi: Editura Polirom, 1996. 215 p.
111. **STĂNCIULESCU, E.** Sociologia şcolii. Iaşi: Editura Polirom, 1997. 202 p.

112. **STOICA, C.** Pedagogie şi psihologie. Craiova: Editura Ch.Alexandru, 2002. 279 p.
113. **ŞCHIOPU, U., VERZA, E.** Psihologia vîrstelor. Ciclurile vieţii. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1997. 499 p.
114. **ŞOITU, L., GÎRLEANU, D.** Comunicare şi educaţie, Iaşi: Editura S.Haret, 1996. 205 p.
115. **THOMAS, J.** Marile probleme ale educaţiei în lume. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1997. 142 p.
116. **TOFFLER, A.** Al treilea val. Bucureşti: Editura Politică, 1983. 687 p.
117. **TRAINDIS, H.** Culture and Social Behavior. New York: Editura Mc Graw-Hill, 1994, p.17-53.
118. **ŢOCA, I.** Management educaţional. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 2002. 175 p.
119. **ŢURCAN, T.** Psihologie managerială. Chişinău: Editura Epigraf, 2004. 207 p.
120. **VASILEV, M.** Tradiţionalism şi modernism în educaţie: realitate şi deziderate. Chişinău: Ed., 2003. 336 p.
121. **VĂIDEANU, G.** Modernizarea învăţămîntului superior. Bucureşti: Editura Ştiinţifică Pedagogică, 1973. 300 p.
122. **VĂIDEANU, G.** Educaţia la frontiera dintre milenii, Bucureşti: Editura Politică, 1988. 318 p.
123. **ZANI, B., PALMONARI, A.** (coord.). Manual de psihologia comunităţii. Iaşi: Editura Polirom, 2003. 421 p.
124. **ZEICHNER, K.** Alternative Paradigms of Teacher Education in Journal of teacher Education, 1983, tom 33, nr.3, p.2-9.
125. **ZLATE, M.** (coord.), Psihologia la răspîntia mileniilor. Iaşi-Bucureşti: Editura Polirom, 2001. 431 p.
126. **БАЛИН В.Д., ГАЙДА В.К.** и др. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии. 2-ое изд. Москва-Санкт-Петербург: Издательство Питер, 2007. 559 с.
127. **БОДАЛЕВ А.А.** Личность и общение. Москва: Издательство Педагогика, 1983. 271 с.
128. **БОЖОВИЧ Л.И.** Личность и её формирование в детском возрасте. Москва: Издательство Педагогика, 1968. 464 с.
129. **ВЫГОТСКИЙ Л.С.** Педагогическая психология. Москва: Издательство Педагогика, 1998. 480 с.
130. **ГАЗМАН О.С.** Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Классный руководитель. 2000, № 3, с.4-17.
131. **ГУРЕВИЧ К.М.** (ред.) Психологическая диагностика. Проблемы и исследования. Москва: Издательство Педагогика, 1981. 231 с.

132. **ЕНИКЕЕВ М.И.** Социальная психология. Москва: Издательство Приор, 2001. 160 с.
133. **ЗЯЗЮН И.А., КРИВОНОС И.Ф.** Основы педагогического мастерства. Москва: Издательство Просвещение, 1998. 299 с.
134. **КАБУШ В.Т.** Гуманистическое воспитание школьников. Минск: Издательство, 2001, с.11-35.
135. **КОЗЛОВ И.Ф.** Педагогический опыт А.С. Макаренко. Москва: Издательство Просвещение, 1987. 158 с.
136. **КОМЕНСКИЙ Я.А.** Избранные педагогические сочинения. Москва: Издательство Просвещение, 1975. 374 с.
137. **КОНСТАНТИНОВ Н.А., МЕДЫНСКИЙ Е.Н.** и др. История педагогики. Москва: Издательство Просвещение, 1982. 446 с.
138. **МАКАРЕНКО А.С.** Собрание сочинений в 4-х томах. Том 4-ый. Москва: Издательство Правда, 1987. 573 с.
139. **МАСЛОУ А.** Самоактуализация личности и образование / перевод с англ. Г. Балла. Киев – Донецк: 1994. 274 с.
140. **МАСЛОУ А.** Мотивация и личность. 3-е изд., серия Мастера психологии. Санкт-Петербург: Издательство Питер, 2003. 351 с.
141. **НЕМОВ Р.С.** Психологическое консультирование. Москва: Издательство Владос, 2001. 527 с.
142. **ПИШО П.** Психологическое тестирование. Москва-Санкт-Петербург: Издательство Питер, 2004. 158 с.
143. **ПОДЛАСЫЙ И.П.** Педагогика. Новый курс. Москва: Издательство Владос, 2002. 255 с.
144. **СТЕПАНОВА Е.Н., АЛЕКСАНДРОВА М.А.** (ред.), Обсуждаем проблемы воспитания. Москва: Т.Ц. Сфера, 2004. 160 с.
145. **СТЕРАНОВ С.** Психологические подсказки. Москва: Издательство Эксмо, 2005. 559 с.
146. **СТОЛЯРЕНКО Л.Д.** Педагогика. Ростов на Дону: Издательство Феникс, 2000. 444 с.
147. **СТОЛЯРЕНКО Л.Д., САМЫШЫ С.И.** и др., Психология. Москва – Ростов-на-Дону: Издательство Март, 2005. 223 с.
148. **СУХОМЛИНСКИЙ В.А.** Как воспитать настоящего человека. Минск: Издательство Народная асвета. 1978. 287 с.
149. **ТАЛАНЧУК Н.М.** Архитектоника воспитательного процесса: современная концепция и теория воспитания, 2 т. Казань: 1999, с.17-107.

150. **ТЕРНЕР Д.** Социальное влияние. Москва-Санкт-Петербург: Издательство Питер, 2003. 256 с.
151. **ФАДЕЕВА Е.И.** Тайны имиджа. Учебно-методическое пособие. Москва: Издательство РОН, 2002. 122 с.
152. **ХАЙЕС Н., ОРРЕЛЛ С.** Введение в психологию, Москва: Издательство Эксмо, 2003. 687 с.
153. **ЩУРКОВА Н.Е.** Образ жизни, достойный человека и его формирование у школьника. Смоленск: 1995, с.26-53.

# ANEXE

*Anexa 1*

**CHESTIONAR**

**de opinii privind formarea inițială / domeniul dirigenție**

1. Cum apreciați calitatea procesului de pregătire privind cultura generală pentru realizarea ulterioară a funcției de diriginte?
2. Cum apreciați pregătirea teoretică fundamentală?
3. Cum apreciați pregătirea practică?
4. În ce măsură vă satisface corelația dintre cursurile teoretice şi practice?
5. Ce competențe ați interiorizat/consolidat temeinic în procesul studiilor teoretice şi practice (în ce măsură)?
6. Apreciați în ce măsură nivelul pregătirii psihopedagogice corespunde necesităților reale (cu privire la dirigenție).
7. Sugestii de optimizare a formării inițiale privind dirigenția.
8. Sugestii de optimizare a formării continue privind dirigenția (din perspectiva studentului).

***Notă:*** *Vă rugăm să fiți obiectivi.*

*Scala calificativelor ce pot fi aplicate:*

*3 – nivel maxim*

*2 – nivel mediu*

*1 – nivel inferior*

*0 – nivel insuficient*

*Anexa 2*

**Fişa de evaluare a activităţii dirigintelui – manager al actului educativ**

| Nr. d/o | Item-criteriu | Domeniul activităţii | Punctele 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10 |
|---|---|---|---|
| **1** | **2** | **3** | **4** |
| **I** | **ORIENTAREA PERSONALITĂŢII ŞI IMAGINEA MORAL-CIVICĂ** | | |
| **1.** | Orientarea personalităţii: convingeri moral-etice; aspiraţie spre autoperfecţionarea moral-spirituală | • Cadrul social | |
| **2.** | Respectarea/promovarea normelor moral-etice ale codului deontologic | • Cadrul profesional | |
| **3.** | Respectarea/promovarea drepturilor omului, copilului; valorilor democratice, civice | • Cadrul familial | |
| **II** | **IMAGINEA PROFESIONALĂ** | | |
| **4.** | Interesul pentru preocupările de ordin educativ, pentru succesele elevilor etc. | • Procesul educativ | |
| **5.** | Competenţe de comunicare şi relaţionare/ cultura comunicării | • Climatul în colectivul de elevi | |
| **6.** | Cultura ţinutei, conduitei şi exteriorului | • Deontologia profesională | |
| **7.** | Competenţe de proiectare şi pronosticare a activităţii educative | • Procesul educativ | |
| **8.** | Competenţe de dirijare a colectivului de elevi/ formarea sintalităţii | • Procesul educativ | |
| **9.** | Competenţe de realizare a managementului organizatoric | • Cadrul instituţional<br>• Climatul în colectivul de elevi | |
| **10.** | Competenţe de realizare ale managementului/ parteneriatului educativ | • Relaţia cu colegii şi instituţiile partenere<br>• Relaţia cu comunitatea | |
| **11.** | Competenţe de realizare a managementului conţinuturilor generale ale educaţiei | • Procesul educativ | |
| **12.** | Competenţe de dirijare a problemelor disciplinare | • Cadrul instituţional<br>• Cadrul comunitar<br>• Cadrul familial | |

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|
| **13.** | Competențe de aplicare a tehnologiilor informaționale | • Sistemul informațional computerizat | |
| **14.** | Competențe de aplicare a tehnologiilor educative | • Procesul educativ<br>• Consilierea psihopedagogică | |
| **15.** | Competențe de realizare a managementului imaginii elevului (influențarea formării conceptului de sine) | • Consilierea elevului<br>• Procesul educativ | |
| **16.** | Competențe de monitorizare a actului/procesului educativ | • Procesul educativ<br>• Actul educativ | |
| **17.** | Spiritul inovator şi creativ | • Procesul educativ | |
| **18.** | Calitatea formării inițiale | • Pregătirea profesională inițială | |
| **III** | **FORMAREA CONTINUĂ ŞI AUTOFORMAREA** | | |
| **19.** | Participarea la acțiunile de formare continuă | • Cursuri de reciclare<br>• Activități de formare continuă | |
| **20.** | Acțiunile de autoformare şi dezvoltare a carierei de diriginte | • Self-managementul<br>• Cariera de diriginte | |
| | ***Notă:*** *Fişa se poate aplica pentru evaluarea activității dirigintelui (de administrația instituției, de experți şi pentru autoevaluare). Se apreciază calitatea şi eficiența manifestării competențelor în activitatea educativă.* | | |

*Anexa 3*

**I. Fişa de autoevaluare a activităţii dirigintelui (Liceul Teoretic „I. Haşdeu”)**

| Numele/ Itemul | Melinte D. | | Pîntea M. | | Purice A. | | Volcov S. | | Ostaf E. | | Nastas A. | | Slavenschi E. | | Cemortan L. | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ex. const. | ex. ver. | ex. const. | ex. ver. | ex. const. | ex. ver. | ex. const. | ex. ver. | ex. const. | ex. ver. | ex. const. | ex. ver. | ex. const. | ex. ver. | ex. const. | ex. ver. |
| **1.** | 8 | 9 | 8 | 9 | 8 | 9 | 8 | 9 | 8 | 9 | 8 | 8 | 8 | 10 | 9 | 10 |
| **2.** | 7 | 9 | 8 | 9 | 8 | 9 | 7 | 9 | 9 | 9 | 7 | 8 | 8 | 9 | 8 | 9 |
| **3.** | 8 | 10 | 8 | 8 | 8 | 9 | 8 | 9 | 9 | 10 | 7 | 9 | 8 | 9 | 9 | 10 |
| | **23** | **28** | **24** | **26** | **24** | **27** | **23** | **27** | **26** | **28** | **22** | **25** | **24** | **28** | **26** | **29** |
| **4.** | 8 | 9 | 8 | 9 | 9 | 10 | 8 | 10 | 8 | 10 | 8 | 9 | 9 | 10 | 8 | 10 |
| **5.** | 7 | 9 | 8 | 9 | 8 | 9 | 7 | 9 | 8 | 9 | 7 | 9 | 9 | 10 | 9 | 10 |
| **6.** | 8 | 10 | 7 | 9 | 8 | 9 | 7 | 9 | 8 | 9 | 7 | 9 | 8 | 9 | 9 | 9 |
| **7.** | 7 | 9 | 8 | 9 | 8 | 10 | 7 | 9 | 8 | 9 | 7 | 8 | 8 | 9 | 8 | 9 |
| **8.** | 6 | 9 | 7 | 8 | 7 | 9 | 6 | 8 | 8 | 9 | 6 | 8 | 8 | 10 | 8 | 9 |
| **9.** | 8 | 10 | 8 | 9 | 8 | 10 | 8 | 10 | 8 | 10 | 7 | 9 | 8 | 9 | 8 | 10 |
| **10.** | 7 | 9 | 7 | 8 | 7 | 9 | 8 | 9 | 8 | 10 | 7 | 9 | 8 | 9 | 7 | 9 |
| **11.** | 7 | 9 | 8 | 9 | 9 | 10 | 7 | 9 | 7 | 9 | 6 | 8 | 7 | 9 | 8 | 9 |
| **12.** | 6 | 9 | 7 | 8 | 7 | 9 | 7 | 9 | 8 | 10 | 6 | 8 | 8 | 10 | 8 | 10 |
| **13.** | 6 | 8 | 5 | 7 | 6 | 8 | 5 | 7 | 8 | 10 | 7 | 9 | 7 | 9 | 7 | 9 |
| **14.** | 7 | 9 | 7 | 9 | 8 | 9 | 6 | 8 | 7 | 9 | 7 | 9 | 8 | 10 | 7 | 10 |
| **15.** | 8 | 9 | 7 | 9 | 8 | 10 | 7 | 9 | 8 | 10 | 7 | 9 | 8 | 9 | 8 | 9 |
| **16.** | 7 | 9 | 7 | 8 | 8 | 9 | 7 | 8 | 8 | 9 | 7 | 8 | 8 | 9 | 8 | 9 |
| **17.** | 7 | 9 | 8 | 9 | 8 | 9 | 8 | 10 | 8 | 10 | 8 | 9 | 8 | 10 | 8 | 9 |
| **18.** | 8 | | 7 | | 7 | | 5 | | 7 | | 6 | | 8 | | 7 | |
| | **107** | **135** | **109** | **127** | **116** | **137** | **103** | **129** | **117** | **140** | **103** | **127** | **120** | **140** | **118** | **138** |
| **19.** | 7 | 9 | 7 | 9 | 8 | 10 | 7 | 9 | 7 | 9 | 7 | 8 | 8 | 10 | 8 | 10 |
| **20.** | 7 | 9 | 8 | 9 | 9 | 10 | 7 | 8 | 8 | 10 | 7 | 9 | 8 | 10 | 8 | 10 |
| | **14** | **18** | **15** | **18** | **17** | **20** | **14** | **17** | **15** | **19** | **14** | **17** | **16** | **20** | **16** | **20** |
| | **144** | **181** | **148** | **171** | **157** | **184** | **140** | **173** | **158** | **187** | **139** | **169** | **160** | **188** | **160** | **187** |

*Anexa 4*

**II. Fişa de autoevaluare a activităţii dirigintelui (Instituţii de învăţământ mun. Chişinău)**

| Eşantionul | Itemul / Punct | Experimentul | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | Rezultatele | | Experimentul | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | de constatare | | | | | | | | | | de verificare | | | | | | | | | | ex. de const. | ex. de verif. | de constatare % | de verificare % |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | total | | | |
| 46 s. | 1 | | | | 11 | 4 | 3 | 12 | 5 | 8 | 3 | | | 1 | 4 | 1 | 7 | 15 | 9 | 9 | | 308 | 351 | 67 | 76,3 |
| | 2 | | | | | 6 | 8 | 2 | 14 | 14 | 2 | | | | | | | 2 | 20 | 24 | | 350 | 390 | 76 | 84,8 |
| | 3 | | | 1 | 1 | 4 | 6 | 14 | 8 | 10 | 2 | | | | | 3 | 4 | 5 | 7 | 21 | 5 | 329 | 369 | 71,5 | 80,2 |
| | 4 | | | | | | | | 12 | 20 | 14 | | | | | | | | 4 | 26 | 16 | 396 | 426 | 86 | 92,6 |
| | 5 | | | | 3 | 2 | 7 | 9 | 15 | 10 | | | | | | | 2 | 4 | 20 | 18 | 2 | 256 | 388 | 55,6 | 84,3 |
| | 6 | | | | | | | 11 | 19 | 13 | 3 | | | | | | | 2 | 10 | 28 | 6 | 376 | 406 | 81,7 | 88,3 |
| | 7 | | | | | | 2 | 6 | 14 | 12 | 12 | | | | | | | | 14 | 20 | 12 | 394 | 412 | 85,6 | 89,6 |
| | 8 | | | | 3 | 6 | 7 | 10 | 20 | | | | | | | | | 12 | 18 | 13 | 3 | 314 | 375 | 68,3 | 81,5 |
| | 9 | | | | | | | 9 | 20 | 9 | 8 | | | | | | | 2 | 26 | 12 | 6 | 384 | 380 | 83,4 | 82,6 |
| | 10 | | | | | | 1 | 2 | 20 | 20 | 3 | | | | | | | | 10 | 20 | 16 | 390 | 420 | 84,7 | 91,3 |
| | 11 | | | | | 3 | 4 | 9 | 10 | 18 | 2 | | | | | | 1 | 2 | 23 | 17 | 3 | 364 | 387 | 79,1 | 84,1 |
| | 12 | | | | | 2 | 1 | 15 | 18 | 8 | 2 | | | | | | | 3 | 16 | 19 | 8 | 357 | 400 | 77,6 | 87 |
| | 13 | | | | 4 | 15 | 7 | 8 | 8 | 4 | | | | | | 6 | 6 | 10 | 16 | 6 | 2 | 289 | 338 | 63 | 73,5 |
| | 14 | | | | | | 6 | 11 | 8 | 21 | | | | | | | 2 | 4 | 22 | 18 | | 366 | 290 | 79,5 | 63 |
| | 15 | | | | | 5 | 5 | 6 | 7 | 19 | 4 | | | | | | 2 | 3 | 8 | 26 | 7 | 354 | 408 | 77 | 88,7 |
| | 16 | | | | | 4 | 3 | 9 | 20 | 8 | 2 | | | | | | 2 | 4 | 20 | 20 | | 353 | 407 | 76,7 | 88,4 |
| | 17 | | | | | | 2 | 6 | 20 | 18 | | | | | | | | 8 | 12 | 20 | 6 | 376 | 392 | 81,7 | 85,2 |
| | 18 | | | | | | 16 | 18 | 12 | | | | | | | | 14 | 16 | 14 | 2 | | 322 | 326 | 81,7 | 85,2 |
| | 19 | | | | | | | 7 | 9 | 20 | 10 | | | | | | | | 2 | 30 | 14 | 401 | 426 | 87,1 | 92,6 |
| | 20 | | | | | | | | 10 | 22 | 14 | | | | | | | | 6 | 24 | 16 | 418 | 424 | 90 | 92,1 |

*Anexa 5*

**Fişa de evaluare a activităţii dirigintelui realizată de către grupul de experţi**

| Numele/ Itemul | Melinte D. | | Pîntea M. | | Purice A. | | Volcov S. | | Ostaf E. | | Nastas A. | | Slavenschi E. | | Cemortan L. | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ex. const. | ex. ver. | ex. const. | ex. ver. | ex. const. | ex. ver. | ex. const. | ex. ver. | ex. const. | ex. ver. | ex. const. | ex. ver. | ex. const. | ex. ver. | ex. const. | ex. ver. |
| **1.** | 8 | 9 | 7 | 8 | 9 | 9 | 8 | 9 | 9 | 10 | 7 | 8 | 8 | 10 | 8 | 9 |
| **2.** | 9 | 10 | 8 | 9 | 9 | 10 | 8 | 9 | 8 | 9 | 7 | 8 | 8 | 9 | 8 | 10 |
| **3.** | 9 | 9 | 8 | 8 | 8 | 9 | 8 | 8 | 9 | 10 | 7 | 8 | 8 | 10 | 8 | 9 |
| | **26** | **28** | **23** | **25** | **26** | **28** | **24** | **26** | **26** | **29** | **21** | **24** | **24** | **29** | **24** | **28** |
| **4.** | 7 | 9 | 7 | 8 | 9 | 10 | 7 | 9 | 8 | 9 | 6 | 7 | 8 | 9 | 8 | 9 |
| **5.** | 8 | 9 | 7 | 9 | 8 | 9 | 8 | 9 | 8 | 9 | 7 | 8 | 8 | 9 | 8 | 9 |
| **6.** | 9 | 10 | 8 | 9 | 9 | 10 | 8 | 9 | 9 | 10 | 7 | 8 | 9 | 10 | 9 | 10 |
| **7.** | 7 | 9 | 6 | 8 | 8 | 9 | 7 | 8 | 7 | 9 | 7 | 8 | 8 | 9 | 8 | 9 |
| **8.** | 6 | 8 | 6 | 8 | 7 | 9 | 7 | 8 | 8 | 9 | 6 | 8 | 8 | 9 | 8 | 10 |
| **9.** | 7 | 8 | 5 | 8 | 8 | 10 | 8 | 9 | 9 | 10 | 6 | 8 | 9 | 10 | 9 | 10 |
| **10.** | 8 | 9 | 6 | 8 | 8 | 9 | 7 | 9 | 8 | 10 | 6 | 8 | 8 | 9 | 8 | 9 |
| **11.** | 7 | 8 | 6 | 8 | 8 | 9 | 6 | 8 | 7 | 9 | 7 | 9 | 8 | 9 | 8 | 9 |
| **12.** | 7 | 8 | 6 | 8 | 7 | 9 | 7 | 8 | 8 | 9 | 7 | 9 | 8 | 9 | 7 | 9 |
| **13.** | 7 | 8 | 7 | 9 | 7 | 9 | 6 | 7 | 9 | 10 | 7 | 9 | 7 | 9 | 6 | 8 |
| **14.** | 8 | 9 | 7 | 9 | 8 | 10 | 7 | 9 | 9 | 10 | 7 | 8 | 8 | 10 | 8 | 10 |
| **15.** | 7 | 9 | 6 | 8 | 7 | 9 | 7 | 9 | 8 | 9 | 7 | 8 | 8 | 9 | 8 | 9 |
| **16.** | 7 | 9 | 7 | 8 | 8 | 9 | 7 | 9 | 7 | 9 | 6 | 8 | 8 | 9 | 7 | 9 |
| **17.** | 6 | 9 | 6 | 8 | 8 | 10 | 8 | 9 | 8 | 9 | 7 | 8 | 9 | 10 | 8 | 10 |
| **18.** | 8 | | 7 | | 8 | | 6 | | 8 | | 7 | | 8 | | 8 | |
| | **90** | **130** | **97** | **123** | **118** | **139** | **106** | **126** | **121** | **139** | **100** | **121** | **122** | **138** | **118** | **130** |
| **19** | 7 | 9 | 7 | 8 | 8 | 10 | 7 | 8 | 8 | 9 | 8 | 9 | 8 | 10 | 8 | 10 |
| **20.** | 7 | 9 | 7 | 8 | 8 | 10 | 7 | 9 | 9 | 10 | 8 | 9 | 9 | 10 | 8 | 9 |
| | **14** | **18** | **14** | **16** | **16** | **20** | **14** | **17** | **17** | **19** | **16** | **18** | **17** | **20** | **16** | **19** |
| | **130** | **176** | **134** | **164** | **160** | **187** | **144** | **169** | **164** | **187** | **137** | **163** | **163** | **187** | **158** | **177** |

*Anexa 6*

**Exigenţele de bază**
**pentru validarea de conţinut şi formă**
**a instrumentelor metodologice aplicate în experimentul pedagogic**

| Nr. d/o | Exigenţe |
|---|---|
| **1.** | A defini aspectele conceptului explicit; |
| **2.** | A determina dimensiunile, factorii conceptului; |
| **3.** | A analiza aspectele instrumentului din perspectiva conţinutului; |
| **4.** | A implica în calitate de experţi pentru elaborarea şi selectarea itemilor chestionarelor reprezentanţi din unităţile de învăţământ (manageri, cadre didactice, psihologi şcolari, elevi, diriginţi şi părinţi); |
| **5.** | A implica experţi în cuantificarea judecăţilor pentru a valida conţinutul instrumentului conform *metodei circulare duble*; |
| **6.** | A examina structura şi reprezentarea proporţională a itemilor în raport cu aspectele ce ne interesează; |
| **7.** | A stabili criteriile validării de conţinut pentru fiecare instrument; |
| **8.** | A lua în consideraţie ce repere teoretice şi praxiologice au stat la baza elaborării fiecărui instrument, |
| **9.** | A folosi instrumentele elaborate preliminar; |
| **10.** | A valida şi decide forma instrumentului; |
| **11.** | A prezenta rezultatele validării de conţinut şi formă a instrumentelor vizate. |

În baza principiilor şi coordonatelor autorilor: Laveault D. Les pratiques d'evaluation en education. Montreal: ADMEE, 1992 (p. 125-152) şi Platon C. Evaluarea calităţii în învăţământul universitar. Chişinău: USM, 2005

*Anexa 7*

**Fişa de analiză – sinteză a activităţii educative în contextul educaţiei permanente**

| Nr. d/o | Perspectivele analitice ale actului educativ | Calitatea managementului organizatoric | Calitatea managementului conţinuturilor generale ale educaţiei | Calitatea managementului formării sintalităţii colectivului de elevi | Calitatea managementului problemelor disciplinare | Calitatea managementului imaginii | Calitatea managementului parteneriatului educativ | Formarea continuă şi auto-formarea |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| I | psihopedagogică | | | | | | | |
| II | axată pe cunoaşterea/ valorificarea particularităţilor de vîrstă a elevilor | | | | | | | |
| III | axată pe evidenţa particularităţilor psihopedagogice ale clasei de elevi | | | | | | | |
| IV | axată pe valorificarea parteneriatului educativ | | | | | | | |
| V | axiologică | | | | | | | |
| VI | axată pe reflexivitatea şi hermeneutica pedagogică | | | | | | | |

*Anexa 8*

**UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ”**
**DIN CHIŞINĂU**

**Catedra „Ştiinţe ale educaţiei”**

# PROGRAM – CADRU

Curs opţional **„Dirigenţia – act complex managerial şi educativ în contextul noilor educaţii”**

## I. Obiective generale:

- familiarizarea studenţilor cu reperele conceptuale privind dirigenţia ca un act managerial şi act educativ
- sensibilizarea studenţilor privind importanţa dirijării colectivului clasei din perspectiva valorizării elevilor şi a părinţilor
- prezentarea principalelor concepţii, teorii şi curente pedagogice; tehnologii cu privire la formarea sintalităţii colectivului clasei
- exersarea capacităţii de elaborare a strategiilor şi tehnologiilor educării elevilor în spirit cooperant
- formarea la studenţi a competenţelor necesare pentru implementarea paradigmei învăţământului umanist

## II. Distribuirea orelor:

| Nr. d/o | Module | Tipuri de activităţi | |
|---|---|---|---|
| | | **teoretice** | **practice** |
| **1.** | Dirigenţia. Managementul şi gestiunea clasei de elevi. Repere conceptuale | **2** | **–** |
| **2.** | Personalitatea profesorului – diriginte. Profesiograma dirigintelui | **2** | **2** |
| **3.** | Rolul coordonator al dirigintelui şi asigurarea unităţii influenţelor educative. Diagnoza şi prognoza – condiţii de bază ale dirigenţiei eficiente | **2** | **2** |
| **4.** | Planificarea / programarea activităţii dirigintelui | **2** | **2** |
| **5.** | Etapele devenirii colectivului de elevi. Formarea sintalităţii colectivului de elevi şi personalitatea elevilor | **2** | **2** |
| **6.** | Strategia şi tehnologia educării cooperante a elevilor | **2** | **2** |
| **7.** | Informarea psihopedagogică şi educarea părinţilor | **2** | **2** |
| **8.** | Măiestria pedagogică şi deschiderea spre „noile educaţii” în contextul optimizării activităţii dirigintelui | **2** | **4** |
| | **Total – 32 de ore** | **16** | **16** |

**III. Bibliografie selectivă:**


1. Bontaş, I. Pedagogie, Ed.: All, Bucureşti, 1995.
2. Arhip, A., Papuc L., Noile educaţii - imperative ale lumii contemporane, Chişinău, 1996.
3. Berger, G. Omul modern şi educaţia sa, EDP, Bucureşti, 1974.
4. Cerghit, I.,Mass media şi educaţia tineretului şcolar, EDP, Bucureşti, 1972.
5. Cosma, T. Şedinţele cu părinţii în gimnaziu, Ed.: Polirom, Iaşi, 2001.
6. Cuznețov, L. Etica educației familiale, Ed.: ASEM, Chişinău, 2000.
7. Cuznețov, L. Dimensiuni psihopedagogice şi etice ale parteneriatului educațional, Ed.: UPS „I. Creangă", Chişinău, 2002.
8. Mândâcanu, V. Etica pedagogică, Chişinău, 2000.
9. Nicola, I. Tratat de pedagogie şcolară, EDP, Bucureşti, 1996.
10. Papuc, L. Cercetarea pedagogică, Chişinău, 1996.
11. Patraşcu, D., Ursu, A. şi a. Managementul educațional preuniversitar, Ed.: ARC, Chişinău, 1997.
12. Cristea, S. Managementul organizației şcolare, EDP., Bucureşti, 1996.
13. Mija, V., Parlicov, V., Pâslaru, V. Curriculum la dirigenție, Ed.: Liceum, Chişinău, 2003.

*Anexa 9*

**UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ”**
**DIN CHIŞINĂU**

**Catedra „Ştiinţe ale educaţiei”**

**PROGRAM – CADRU**

Curs opţional **„Dirigenţia. Consiliere în educaţie”**

## I. Cadrul conceptual

Cursul „Dirigenţia. Consiliere în educaţie” are menirea de a completa şi aprofunda cunoştinţele studenţilor privind cultura, etica şi tehnologia consilierii în educaţie.

*La finele cursului studenţii vor şti:*

- să identifice factorii şi valorile ce contribuie la formarea culturii moral-etice în relaţiile diriginte – elev, diriginte – părinte, diriginte – administraţie;
- să determine blocajele şi distorsiunile în comunicarea şi relaţiile interpersonale în cadrul familiei şi colectivului de elevi;
- să proiecteze perspectiva funcţionalităţii grupului de referinţă, clasei, colectivului pedagogic;
- să aplice strategii şi tehnologii de preîntîmpinare şi dirijare a conflictelor familiale şi şcolare.

## II. Obiective generale / standarde disciplinare:

Cursul „Dirigenţia. Consiliere în educaţie” are caracter aplicativ şi valorifică în mod preponderent interdependenţa dintre pedagogie, psihologie, etică, sociologie, antropologie pedagogică şi cultură.

Obiectivul major: formarea sistemului de valori, norme comportamentale şi promovarea lor în viaţă, modul şi relaţiile interpersonale în cadrul instituţiei de învăţământ şi reţeaua educativă.

În acest context, la finele studierii cursului studenții vor fi capabili:

*La nivel de cunoaştere:*

- să definească conceptele de bază ale consilierii în educație;
- să caracterizeze particularitățile şi principiile consilierii în educație;
- să identifice elementele constitutive ale moralei şi eticii pedagogice;
- să analizeze esența, scenariul şi mecanismele declanşării conflictelor în procesul educațional;
- să descrie condițiile unei consilieri reuşite în educație;
- să caracterizeze strategiile, metodele şi procedeele aplicate de diriginte în consiliere.

*La nivel de aplicare:*

- să aplice adecvat termenii din domeniul eticii şi consilierii educaționale;
- să realizeze transferuri interdisciplinare şi pluridisciplinare pentru analiza situațiilor dificile în educație;
- să interpreteze formarea unității dintre conştiință şi conduita morală a elevului, cadrului didactic;
- să deducă condițiile optimizării procesului de consiliere în educație;
- să argumenteze necesitatea respectării principiilor deontologice în consilierea educațională;
- să stabilească legături de tip logic, axiologic şi etic între dimensiunile, formele educației şi problemele ce apar în procesul consilierii educaționale;
- să determine cauzele, tipul şi esența situațiilor dificile ce pot apărea în educație;
- să alcătuiască un proiect / plan de acțiuni pentru a consilia copilul ce are dificultăți în comunicarea-comportarea cu adulții.

*La nivel de integrare:*

- să elaboreze o agendă cu recomandări pentru diriginte cu privire la consilierea copilului de diferite vîrste;
- să elaboreze un cod etic de comportare a dirigintelui – consilier;
- să întocmească o fişă de caracterizare a situațiilor dificile ce apar în familie şi şcoală şi necesită ajutorul psihologului, dirigintelui;
- să aplice/evalueze strategii de consiliere în educație realizate de diriginte.

**III. Administrarea cursului**

| **Anul predării** | **Semestrul** | **Numărul de ore** | | **Evaluarea** | | **Responsabil de disciplină** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | **Teoretice** | **Practice** | **Credite** | **Examen, Colocviu, proiect** | |
| IV | II | 16 | 16 | 2 | | C.Calaraş |

**VI. Tematica şi repartizarea orelor**

| Nr. d/o | Tema: | Ore | |
|---|---|---|---|
| | | curs | practice |
| 1. | Întroducerea în consilierea educațională. Sursele şi geneza consilierii în educație. Dirigenția şi consilierea | 1 | - |
| 2. | Concepțiile contemporane cu privire la educație. Abordarea sistemică a procesului educațional | 1 | 1 |
| 3. | Principiile consilierii educaționale şi condițiile optimizării acesteia. Managementul consilierii educaționale | 2 | 2 |
| 4. | Strategii de consiliere educațională. Forme, metode, procedee de consiliere aplicate în activitatea dirigintelui | 2 | 1 |
| 5. | Tehnologia consilierii în procesul educației. Consiliere individuală şi în grup | 2 | 2 |
| 6. | Deontologia consilierii în educație. Etica şi morala pedagogică | 1 | 2 |
| 7. | Blocaje şi distorsiuni posibile în procesul consilierii educaționale | 2 | 2 |
| 8. | Consilierea copiilor – elevilor – părinților – pedagogilor şi condițiile de preîntîmpinare a conflictelor în cadrul familiei şi instituției de învățămînt | 2 | 4 |
| 9. | Integrarea socială a adolescentului şi consilierea educațională | 1 | 2 |
| 10. | Experiențe avansate în procesul consilierii educaționale | 2 | |
| | | **16** | **16** |
| | | **Total: 32 ore** | |

**Strategii de evaluare:**

*Exigențe:*

- să cunoască teoriile, concepțiile, problemele teoretice şi metodologice ale consilierii şi eticii / deontologiei profesionale;
- să elaboreze strategii, tehnologii, modele de consiliere în educație;
- să prezinte proiecte de optimizare a activității dirigintelui de consilierie a copiilor – elevilor – părinților – cadrelor didactice;
- să argumenteze aplicarea strategiilor / tehnologiilor de consiliere în educație.

***Forme:*** evaluare sistematică / formativă, sumativă, colocviu.

***Metode şi tehnici:*** chestionare de opinii, lucrări scrise – eseu, rezumatul, lucrări practice – scări de opinii, teste, programe, proiecte de consiliere, portofoliu / poster cu recomandări, agenda consilierului etc.

**V. Bibliografie selectivă:**


1. Andrei, P. Filozofia valorii, Ed.: Polirom, Iaşi, 1997.
2. Bîrzea, C. Arta şi ştiința educației, EDP, RA, Bucureşti, 1997.
3. Cristea, S. Dicționar de pedagogie, Grupul Editorial Litera, Litera Internațional, Chişinău, Bucureşti, 2000.
4. Cristea, S. Fundamentele ştiințelor educației, Litera educațional, Chişinău, 2003.
5. Cucoş, C. Pedagogie şi axiologie, EDP, Bucureşti, 1995.
6. Cuznețov L. Etica educației familiale, Ed.: ASEM, Chişinău, 2000.
7. Cuznețov L. Curriculumul Educația pentru familie, Ed.: Museum, Chişinău, 2004.
8. Garrido, Jose, Luis, Garcia. Fundamente ale educației comparate, EDP, RA., Bucureşti, 1995.
9. Golu, M. Dinamica personalității, Ed.: Geneze, Bucureşti, 1993.
10. Învățarea pe tot parcursul vieții: contribuția sistemelor educaționale în statele-membre ale UE, Unitatea Europeană, Bruxelles, 2000.
11. Joița, E. Pedagogia, ştiința integrativă a educației, Ed.: Polirom, Iaşi, 1999.
12. Kneleer, G. Logica şi limbajul educației, EDP., Bucureşti, 1996.
13. Piajet, J. Psihologie şi pedagogie, EDP, Bucureşti, 1972.
14. Zlate, M. Psihologia la răspîntia mileniilor, Ed.: Polirom, Iaşi, Bucureşti, 2001.

*Anexa 10*

**Fişa de identificare a aspectelor pozitive şi a celor negative în formarea inițială / a cadrului didactic pentru realizarea funcției de diriginte-manager al actului educativ**

| **Aspectele negative** | | **Aspectele pozitive** | |
|---|---|---|---|
| **Constatare** | **Postexperiment** | **Constatare** | **Postexperiment** |
| **1** | **2** | **3** | **4** |
| - Pregătirea teoretică predomină asupra activităților practice<br><br>- Însuşirea este axată pe reproducerea cunoştințelor<br><br>- În procesul studiilor în cadrul disciplinelor din domeniul pedagogiei şi psihologiei practic nu se face legătura cu dirigenția<br><br>- La practica pedagogică se pune accent pe elaborarea proiectelor didactice şi predarea obiectului ce ține de specialitatea studentului<br><br>- Foarte slab se consolidează competențele ce țin de dirijarea activităților educative extraşcolare; de lucru cu familia, de formare a coeziunii colectivului de elevi | - Se observă o diminuare sau chiar lichidare a multor lacune, disfuncționalități din domeniul respectiv (vezi aspectele pozitive, postexperiment) | - Studiile la facultate contribuie la formarea culturii generale<br><br>- Studierea cursurilor de Etică profesională<br><br>- Teoria generală a educației<br><br>- Tehnologii educaționale<br><br>- Management educațional<br><br>- Studierea cursului Metodica activităților educative (facultatea Istorie)<br><br>- Au fost structurate disciplinele de studiu în funcție de practica pedagogică<br><br>- Implicarea studenților în educația copiilor în taberele de odihnă/vara<br><br>- Facultatea oferă o pregătire suficientă pentru a realiza funcția de profesor/învățător în profilul ales | - În cadrul predării cursurilor de specialitate se fac referiri la activitatea educativă, realizată de diriginte<br><br>- Sunt renovate programele ce țin de organizarea şi desfăşurarea practicii pedagogice cu privire la aspectul activității dirigintelui<br><br>- Implicarea studenților în acțiunile de voluntariat în scopul ajutării diriginților<br><br>- Implicarea studenților în diverse proiecte de elaborare a programelor cu caracter educativ pentru instituțiile de învățământ<br><br>- Se propun studenților liste bibliografice la compartimentul: *Activitatea dirigintelui; Managementul educațional* |

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|
| - Nu sunt implicaţi studenţii în cercetarea psihopedagogică privind dirigenţia<br><br>- Relaţiile de parteneriat cu şcolile sunt episodice / pe parcursul practicii pedagogice<br><br>- Foarte puţină literatură specială ce elucidează problema dirigenţiei din punct de vedere psihopedagogic şi metodologic<br><br>- Cursul de *Management educaţional* reflectă problemele conducerii şi administrării unităţii de învăţământ şi tangenţial – activitatea dirigintelui<br><br>- Nu se propun cursuri opţionale la *Managementul clasei de elevi în dirigenţie* | | | - În ultimii ani au apărut: Curriculumul la dirigenţie, 2003<br><br>- Agenda dirigintelui, 2004 şi Ghidul pentru psihologi şcolari, diriginţi *Vreau să fiu*, 2006 etc.<br><br>- Au fost elaborate şi implementate cursurile opţionale la Dirigenţie<br><br>- Se practică ieşiri în instituţiile de învăţământ pentru a asista şi participa la activităţile educative, organizate de diriginţi<br><br>- Se organizează *mese rotunde* pe problema dată |

*Anexa 11*

**I. STRATEGII ŞI PROIECTE EDUCATIVE**

**Dirigenția**

**Anul de studii 2006-2007**

**Programul de activitate cu diriginții din mun. Chişinău**

| Nr. de ord. | Tematica | Strategii / forme, metode |
|---|---|---|
| | **I** | |
| 1.<br>2.<br>3. | Perspective şi tendințe de dezvoltare a teoriei educației în pedagogia postmodernă<br>Activitatea dirigintelui: funcții, roluri, cultură<br>Atelier de creație | • Masa rotundă<br>• Activități în grup<br>• Prelegerea<br>• Demonstrarea portofoliului<br>• Ore de clasă / schimb de experiență<br>• Dezbateri<br>• Brainstorming<br>• Exercițiul |
| | **II** | |
| 1.<br>2.<br>3. | Proiectarea activității dirigintelui şi actul educativ<br>Algoritmul pedagogic sintetic al managementului clasei de elevi<br>Atelier de creație | • Întrunire metodică<br>• Discuții<br>• Prelegere cu oponenți<br>• Analiza şi comentarea proiectelor educative<br>• Lectura |
| | **III** | |
| 1.<br>2.<br>3. | Cultură organizațională şi managementul actului educativ<br>Modelul profesiogramei dirigintelui<br>Atelier de creație | • Conferință teoretico-practică<br>• Comunicări<br>• Sinectica<br>• Portofoliul<br>• Exercițiul |
| | **IV** | |
| 1.<br>2.<br>3. | Parteneriatul educativ şi dirigenția<br>Educația pentru viața de familie. Stilul sănătos de viață în cadrul familiei<br>Atelier de creație | • Masă rotundă<br>• Expoziția proiectelor educative<br>• Demonstrarea şi analiza proiectelor educative elaborate de elevi |

**II. Şcoala dirigintelui**
**„Abordarea sistemă a educației”**

| Nr. de ord. | Tematica activităților | Strategii (forme, metode) | Termeni de realizare |
|---|---|---|---|
| I. | 1. Educația permanentă, caracterul prospectiv şi abordarea sistemică a educației<br>2. Proiectarea activității educative | ***Masa rotundă:***<br>– prelegeri<br>– comunicări<br>– discuții<br>– conversații<br>***Atelier:***<br>– exersare<br>– lucru în echipe<br>– portofoliu | IX |
| II. | 1. Finalitățile educației. Idealul, scopuri şi obiective<br>2. Conținutul educației şi formele educației<br>3. Strategii şi metode educative | ***Atelier-training:***<br>– exersare<br>– proiecte<br>– portofoliu | XI |
| III. | 1. Formarea colectivului de elevi<br>2. Metodele sociometrice în studierea colectivului de elevi | ***Seminar metodologic:***<br>– expoziția materialelor aplicate în formarea colectivului de elevi<br>– discuții | I |
| IV. | 1. Familia şi parteneriatul educativ<br>2. Dirigintele şi munca cu părinții | ***Masă rotundă:***<br>– comunicări<br>– expoziția portofoliilor | III |
| V. | 1. Conflictul pedagogic şi familia<br>2. Arta dirijării conflictului | ***Atelier de formare:***<br>– studiul de caz<br>– proiecte<br>– portofoliu | IV |
| VI. | 1. Dirigintele – manager al actului educativ<br>2. Formarea imaginii elevului, clasei de elevi şi educația | ***Conferință teoretico-practică:***<br>– comunicări<br>– expoziția portofoliilor diriginților | VI |

## GLOSAR

- **Act** – (latină – *actum*, franceză – *acte*) este o manifestare a activității umane; acțiune, faptă. Rezultat al unei activități conştiente sau instinctive individuale, care are un scop sau care tinde spre realizarea unui scop (Dicționarul enciclopedic, 2003, p.17).

- **Act educativ** – activitate, acțiune, faptă cu caracter educativ (în baza accepțiunii lui Mărin C. şi Țoca I).

- **Actor** – individ abordat ca subiect al cunoaşterii, capabil de receptare, producere, prelucrare şi transmitere a informației, valorilor (Stănciulescu E., 1996). În ştiințele educației desemnează un individ sau o instituție ce se manifestă prin conduite relativ stabile şi previzibile, dobîndite şi exteriorizate în cadrul social.

- **Acțiune** – (fr. *action*), desfăşurarea unei activități, fapte pentru atingerea unui scop. Sinonim cu *act* (Dicționarul enciclopedic, 2003, p.18).

- **Autoactualizare** – concept inclus în circuitul ştiințific de Maslow A., ce înseamnă o raportare continuă a individului la realitatea socială, axată pe acțiuni de autoperfecționare permanentă.

- **Competențe** – ansamblu integrat de cunoştințe, abilități, priceperi, capacități şi atitudini care permite individului a soluționa diverse probleme, a stăpîni situații (Rogiers H., Delors J., etc.).

- **Concept** – (din fr. *concépt*) idee generală care reflectă just realitatea, noțiune.

- **Conceptualizare** – transpunere a unei teorii în concepte.

- **Concepție** – felul, modul de a vedea / un ansamblu de reprezentări, păreri, de idei cu privire la o problemă.

- **Contextul axiomatic al educației** – este un conținut a patru criterii axiomatice angajate în definirea şi analiza conceptului de educație:
    a) tipologia activității de educație;
    b) funcțiile şi finalitățile implicate la nivelul activității de educație;
    c) structura de bază a activității de educație şi a acțiunilor educaționale subordonate acesteia;
    d) contextual intern şi extern în care se desfăşoară activitatea de educație (Cristea S., Fundamentele ştiințelor educației, 2003, p.73).

- **Criteriu –** (fr. *criterium*) ceea ce serveşte la judecată. Normă, punct de vedere, element principal în baza cărui se face o apreciere, o clasificare, o definiție etc. (Dicționarul enciclopedic, 2003, p.217).

- **Criteriul acțional al perspectivelor analitice** – reprezintă elementul principal în baza căruia se poate face o apreciere, diagnosticare sau proiectarea – realizarea unor acțiuni cu caracter educativ.

- **Enculturație** – un proces educativ prin care un grup uman cultivă generațiilor în creştere valori şi virtuți în scopul integrării sociale.

- **Epistemologie** – o parte a gnoseologiei care studiază procesul cunoaşterii aşa cum se desfăşoară în cadrul ştiințelor. Teorie a cunoaşterii ştiințifice (din fran.). În filozofia educației – epistemologia educației reprezintă procesul cunoaşterii aşa după cum acesta se desfăşoară în ştiințele educației / pedagogice.

- **Funcție** – sarcină, rol, destinație (Dicționar enciclopedic, 2003, p.354).

- **Loisir** – termen de proveniență franceză care are două accepțiuni înrudite, prima se referă la un timp determinat ce se acordă liber şi care poate fi petrecut după bunul plac, a doua se referă la activitățile distractive, permise de legi şi morală, care se pot efectua în timpul liber.

- **Optim educațional** – concept ce face referință la eficientizarea şi optimizarea activității didactice (aplicat de Jude J., în lucrarea sa "Psihologie şcolară şi optim educațional", Bucureşti, EDP, 2002, p.56 ).

- **Optim psihopedagogic** – concept ce face referință la eficientizarea şi optimizarea condițiilor psihopedagogice în activitatea educațională.

- **Paradigmă** – un model; un complex, un mod de principii, concepte şi idei cu caracter general care determină modul de a percepe şi aborda o realitate (p.120, Negură I.), în cazul dat formarea cadrului didactic în calitate de diriginte.

- **Perspectivă analitică a actului educativ** – construct teoretic / formațiune pedagogică instrumentală care oferă posibilitatea de a analiza şi pronostica realizarea actului educativ pentru a influența individul / colectivul de elevi în baza unor axe şi criterii acționale optimale (preluat de la Jude J., din "Psihologie şcolară şi optim educațional", 2002) cu privire la comunicarea didactică; adaptat pentru desfăşurarea, evaluarea şi pronosticarea actului educativ. Termenul *perspectivă* înseamnă posibilitatea realizării sau a desfăşurării în viitor a unui plan, a unei activități (îşi are originea în fr. *Perspective*; Dicționar enciclopedic, 2003, p. 667).

- **Teorie** – formă superioară a cunoaşterii ştiințifice care mijloceşte reflectarea realității. Ansamblu sistematizat de idei, ipoteze, legi şi concepte care descriu şi explică fapte/ fenomene din anumite domenii.

- **Teoretizare** – a extrage şi sistematiza ideile generale din datele unei cercetări, a formula principii.